اندريه لوغال

التخلّف المدرسي

ترجمة

يمن الأعسر امام

التخلف المدرسي

سلسلة

زدني علما

علم الجمال / دني هويسمان
المذاهب الأدبية الكبرى / فيليب فان تيغيم
الإنسان المتمرد / البير كامو
النقد الجمالي / اندريه ريشار
الحضارات الأفريقية / دنيز بولم
ديكارت والعقلانية / جنفياف روديس لويس
العلاقات الثقافية الدولية / لويس دوللو
البيبليوغرافيا / لويز نويل مالكليس
علم السياسة / مارسيل بريلو
الإعلامياء / بيار ماتيلو
سوسيولوجيا السياسة / غاستون بوتول
الجمالية عبر العصور / اتيان سوريو
فن تخطيط المدن / روبير اوزيل
علم النفس التجريبي / بول فريس
أصول التوثيق / جاك شوميه
دينامية الجماعات / جان ميزونوف
تاريخ العرقية / جان بواربيه

قيمة التاريخ / جوزف هورس
سوسيولوجيا الصناعة / برنار موتيز
الماركسية بعد ماركس / بيار ومونيك فافر
الفيلسوف الغزالي / الدكتو عبد الأمير الأعسم
السلطة السياسية / جان وليم لابيار
التعليم المبرمج / موريس دومونمولان
سوسيولوجيا الحقوق / هنري برول
مدخل إلى التربية / غاستون ميالاريه
المعنى والعدم / الدكتور محمد الزايد
الفلسفة والتقنيات / جان ماري اوزياس
معرفة الغير / موريس كاربانتييه
تاريخ بابل / مارغريت روتن
معرفة الذات / ماري مادلين دافي
الجمالية الماركسية / هنري ارفون
فلاسفة إنسانيون / كارل ياسبرس
نصير الدين الطوسي / الدكتور عبد الأمير الاعسم
عظمة الفلسفة / كارل ياسبرس
الصحة العقلية / فرنسوا كلوتييه
الخ ... الخ ...

اندريه لوغال

التخلف المدرسي

ترجمة
يمن الأعسر امام

منشورات عويدات
بيروت - باريس

الطبعة الرابعة ١٩٨٩

الفَصْل الأوَل

التخلف الحقيقي والتخلف المغلوط

١ – عدم الكفاية العقلية والروائز
التحليل المشخص

ليس من معيار لعدم كفاية الذكاء ـ حالياً وكقاعدة عامة ـ إلا التخلف المدرسي . ويظن المعلمــون أنهم قــادرون على تمييز دور العوامل الأخرى في الإخفــاق وبالتالي عزل مسؤوليــات الفكر نفسه . ولقد بحثوا منذ أمد بعيــد عن دلائل أكثر يقينــاً يمكن أن تكون ـ على الأقل ـ بمثابة تأكيدات ضرورية بكل معنى الكلمة . وبدا بينه Binet وكأنه قــد بلغ الوسيلة عندما أدخل مفهوم المعادلة العقلية والوسائل الموضوعية الخاضعة بقياسها ؛ والمعادلة العقلية (Q.I.) هي نسبة العمر العقــلي إلى العمر الزمني ، والروائز

هي وسائل قياسها قياساً كمياً . ويقوم رائز بينه الذي نقحه بنفسه ما بين عامي ١٩٠٥ - ١٩١١ ، وعدله تيرمان ، على مجموعة من الاختبارات المختلفة حسب الأعمار[١] . ولم تكن الاعتراضات الكثيرة التي وجهت إلى السلّم الحاصل حائلاً دون استخدامه .

وإذا ما نظرنا الى هذا السلّم نظرة إحصائية ، أي بتطبيقه على عدد كبير من التلاميذ ، فإنه يبدو مترابطاً بشكل وافٍ مع النتائج المدرسية التي يتوصل إليها المعلمون . وقد وجد المؤلفون الانكليز ارتباطات تصل إلى (٧٤و٠)[٢] . ولكن لم يتم التوصل الى هذا

---

(١) يسأل الطفل في الخامسة عن المقارنة بين وزنين ، وتسمية أربعة ألوان وإجراء مقارنات جمالية ، وتعريف بعض الأشياء بحسب استخدامها ، والنجاح في إحدى ألعاب الصبر ، وتنفيذ ثلاثة طلبات ، ويسأل الطفل في الثانية عشرة عن إعطاء ثمانية وثلاثين تعريفاً عينياً ، وتعاريف كلمات مجردة ، وإعادة ترتيب كلمات غير مرتبة وتأويل الأساطير والصور واعادة خمسة أرقام بشكل معكوس ، ويسأل عن ايجاد الشبه بين ثلاثة أشياء الخ ...

(٢) لا بد لنا من أن نتذكر أن أعلى درجة لمعامل الارتباط هي (١) وعندها يكون الارتباط كاملاً بين نتائج مجموعتين من النتائج المقارنة ، ولا يمكن التوصل اليه . ويرمز لغياب الارتباط وعدم وجوده بالصفر (٠) .

الرقم الكبير في ملاحظات كلاباريد إلا في عمر السبع سنوات . ولم يتجاوز معدل الارتباط في الخامسة (٠٫٤٠) وفي العاشرة (٠٫٥٣) وفي الثالثة عشرة (٠٫٣٥) بينما كان في الثانية عشرة (٠٫٦٠) . ولا يمكننا أن نعطي تبريراً لذلك .

أما نحن ، الذين نبحث بصورة خاصة عن أسباب التخلف المدرسي المغلوط وعلاجه ، فإننا لا يمكن أن نعتبر عدم الاتفاق بين بعض المعادلات الذكائية وبين النتائج المسجلة في المدرسة أو في الامتحان ، حجةً ضد روائز القدرات ، لأننا نفترض أن الخطأ قد يعود إلى المدرسة أو إلى الامتحان ، بمعنى أنها لا تساعد على إبراز الإمكانات العقلية الحقيقية لبعض فئات التلاميذ .

ولكن لا بد لنا من التساؤل عما إذا كانت هذه الروائز قادرة على الدلالة على الحالات التي لا بد فيها من افتراض عدم تلاؤم عرضي ، وضرورة البحث عنه . وتدل الأرقام السابقة ـ على كل حال ـ على إمكان وجود مثل هذه الحالات . فعندما يرسب ـ تبعاً لإحصاء كثيراً ما يرد ـ ١٠٪ من التلاميذ الانكليز الذين وصفوا بأنهم متفوقون ، أو يرسب (٧٫٧ ٪) من

التلاميذ الانكليز الذين يملكون معادلة ذكائية تتراوح ما بين (١٢٢) و (١٢٧) ، فإننا نستطيع أن نقول – لأول وهلة – إن هذا الفشل المتناقض يرجع إلى أسباب غير عقلية . وكذلك الأمر ، إذا لم يرسب (٤٪) من التلاميذ الانكليز الذين اعتبروا ضعافاً و (٣٥٪) من التلاميذ الأمريكان الذين حصلوا على نسبة ذكائية تتراوح بين (٩١ – ٧٣) فإننا نستطيع أن نفترض أن عوامل غير عقلية – يجدر بنا البحث عنها – هي التي كانت سبباً في ارتفاع الذكاء المنخفض . وهذه النتائج المختصرة تتفق والتجارب والملاحظات والنتائج التي ننوي تقديمها في هذا الكتاب[١] .

ولكن مهما كانت القيمة الإحصائية والعامة للروائز وللمعادلة الذكائية الناجمة عنها ، فإن ما يهم المعالج النفسي في المدرسة هو الحالات المفردة ، الشخصية .

---

(١) وهي تتفق في مجموعها مع آخر دراسة نشرت لدوكوست وغوسنز (De Coste , Goosens) وفيها يقولان إن هذا الاتفاق أكثر وضوحاً في الحادية عشرة والثالثة عشرة (٧٤ بالمئة) منه بين الرابعة عشرة والسادسة عشرة حيث تنخفض النسبة المئوية للمطابقة بين الاختبارات والنتائج المدرسية الى ٤٣٪ (الطفولة ١٩٥٣ ، الرقم ٣ ، الصفحة ٢١٥) .

ولا شك في أنه من المناسب أن نذكر المعادلة الذكائية لطالب متخلف ، في سجله المدرسي ؛ فهي ذات دلالة مفيدة ، ولكن قيمتها متواضعة ، ويتفق في هذه النقطة جميع علماء النفس والتربية . وتبين تجربة صفوف إعادة التكيف أن تلاميذاً ذوي معادلة ذكائية تفوق بكثير الـ (١١٠) يعانون صعوبات جمة في التكيف بينما نرى تلاميذاً ذوي نسبة ذكائية منخفضة لا يجدون أي صعوبة في التكيف[١] . ويلاحظ اومبردان (Ombredáne) أن التعارض بين التصنيف المدرسي وتصنيف روائز تيرمان تعارض يلفت النظر[٢] .

ويرى الدكتور ف. دولتو (Dolto) أن مفهوم المعادلة الذكائية مفهوم يجب رفضه رفضاً باتاً، ويلاحظ

---

(١) يرى G. Dutilleul مدير صفوف اعادة التكيف في كلية كلود برنارد أن التلاميذ غير المتلائمين المقبولين في الصفوف هم أطفال أذكياء أو أذكياء جداً أحياناً ، وأن معادلتهم الذكائية تتراوح بصورة عامة بين (١١٠ ـ ١٣٠). ويلاحظ أنه لا يوجد أي ارتباط بين هذه القيمة للمعادلة الذكائية والسلوك العقلي ، وبين قدرات واعادة التكيف .

(٢) A. Ombredane : اللامتلائمون في المدرسة ، باريس، هرمان ؛ الصفحة ١٩ .

فريق من علماء النفس انه قد يتعارض أحياناً مع مستوى جيد في اختبارات بينه ـ سيمون ، أو في اختبارات تيرمان مع ضعف مدرسي يهدد بأن يكون قاطعاً ؛ وأن أي زائر لا يبدو قادراً ـ بصورة عملية على إعطاء فكرة إجمالية وأكيدة عن الفعالية النفسية بحيث يكفي لإعطاء رأي قاطع هام[1] .

ولذا فإن علماء النفس المدرسيين ، ذوي الفكر التجريبي ، عندما يكونون على تماسّ مع تلاميذ لدراستهم فإنهم يشيرون بأنفسهم إلى « اتساع العمل التحليلي الذي ينبغي القيام به » وإلى « أن عالم النفس في المدرسة هو بصورة إجبارية ، حالياً ولسنوات أخرى طويلة ، عالم نفسي يسعى لحل مشاكل عينية مباشرة وهو باحث في علم النفس التربوي في آن واحد. وأن بحثه ليس مجرداً وغير متجسد وإنما يطبق على تلاميذ بعينهم ، في أوساطهم ، وبمواجهة مجموعة

---

(١) G. Amado و J. Botton و M. Capul و S. Carel قيمة وحدود روائز المستوى (الطفولة ، ١٩٥٢ ؛ رقم ٤ ـ الصفحة ٣٢٣ ـ ٣٢٤) .

.مشا كلهم الناشئة عن التكيف والتعلم[1] » .

وهذا البحث ـ بالتحديد ـ هو ما نحاول ان نصف مراحله ووسائل الاستقصاء فيه .

٢ – مستويات الاخفاق

بما أن المشكلة التي نتصدى لحلها هي التمييز بين الإخفاق الحقيقي النهائي وبين الإخفاق الظاهري القابل للإصلاح ، فإن الهدف الذي يجب أن نتبعه هو بوضوح، الفصل بين مستويات مختلفة للإخفـــاق ، بعضها يحمل دلالات موئسة ، والآخر يشير إلى صعوبة حالية يمكن التغلب عليهـــا . ولا يمكن لسوء الحظ تعداد هـذه المستويات المعبرة بدقة إذ أنها ليست ممثلة في مستويات توحي لأي كان السهولة بكمية الذكاء أو بكيفيته . وفي الغالبية العظمى للحالات لا يمكن التوصل إلى تشخيصها إلا بتحليل نفسي تربوي طويل الأمد ، ينصب لا على النتائج الحاصلة وإنمـــا على الأساليب البـــاطنية التي استخدمها الطفل في العمل المدرسي . ولكن قبل أن

(١) M. Andrey : وجهات نظر في علم النفس المدرسي، نشرة علم النفس (جماعة علم النفس في جامعة باريس) ١٩٥١ - ١٩٥٢ ، رقم ٥ ، صفحة ٣١٣ .

نبدأ البحث، لا بد لنا من التذكير ببعض أنواع التخلف التي تبدو جد واضحة ألا وهي : عدم كفاية الآليات، وهنا أيضاً يجب أن نوضح التشخيص بقدر الإمكان .

١) **كفاية او عدم كفاية الآليات الأولية.** — تبنى الآليات الأولية (Automatismes de base) على عدد معين من الآليات العقلية ـ الذاكرية ، التي يجب أن تكون قد اكتسبت بالتتالي خلال مدة الدراسة : التهجئة ثم القراءة ، التعداد ثم جداول الجمع والطرح والضرب والتقسيم ، الإملاء الوقائية والإملاء القاعدية والمفرد والجمع وصيغ الأفعال . وفي مستوى التعليم الثانوي: تصريف وإعراب اللغات الميتة والحية والخ.. وبصورة مبدئية فإن كلاً من هذه الآليات يجب أن يكتسب في عمر معين وصف معين . ولا يتعرض هذا الاكتساب لأي عقبات ما لم تتدخل عوامل شخصية أو خارجية ، سنفترض عدم وجودها طوال هذا الفصل ، فتعترض أو تعوق سير الاكتساب والتثبيت .

ويكوّن غياب هذه الآليات بعد العمر الطبيعي بسنتين دلالة أساسية على الضعف العقلي أو البله . وإنه لمن المحتمل أن نكون لدى الأطفال العاديين أمام نقص

عام في الآليات ؛ في حين أن النقص الجزئي (عدم تثبيت الجداول ، الحساب ، التصريف ، الإعراب في اللاتينية والنحو) يبدو بسرعة ، ولا يختلط بغيره كما أنه يكون قابلاً للعلاج بسهولة ؛ فالإخفاق المدرسي للتلميذ العادي لا يكمن في مستوى الآليات ، ولن نلح عليها ، ولكن يجب أن نشير فقط إلى أنه يحسن بنا في حالة الإخفاق أن نمتحن عدم الاكتساب الأكيد في العمر الطبيعي ، ومرونة هذا الاكتساب أو عدم مرونته . ولنأخذ كمثل جدول الضرب. فهو في بادىء الأمر آلية محضة بسيطة ، ولكن على التمرين المدرسي أن يدخل الفهم فيها شيئاً فشيئاً ، وتكون المرونة الأولى قد اكتسبت عندما تعرف العمليات الحسابية بصورة عكسية (٥ مرات ٧ = ٣٥ ؛ و ٧ مرات ٥ = ٣٥) فتلميذ في المرحلة التحضيرية أو الابتدائية نسي كم تساوي (٨×٧) ووجد الجواب بدءاً من (٧×٧) أو من (٨×٦) لهو تلميذ ذو فكر لامع .

٢) **تحريك الآليات ؛ المهارات** .— ولكن دور الذكاء هو تحريك هذه الآليات و « وضعها تحت توتر » (راي Rey) . فالذكاء الديناميكي هو الذي يتدخل

هنا إذ يدل التلميذ الصغير على أن هذه المسألة تتطلب ضرباً أو جمعاً أو قاعدة ثلاثية ، وعلى أن هذا الفاعل يتطلب فعلاً كتب بالضمير الحاضر أو المخاطب أو الغائب وبالمفرد أو بالجمع . وفيما بعد سيكون عليه أن يدرك تسلسل عمليتين أو أكثر ، وسنرى أن هذه ليست بالمهمة السهلة . وتعلمنا التجربة التربوية أن استخدام هذه الآليات الأولية في الأفعال ـ المسائل تتجه بدورها إلى أن تصبح ميكانيكية شيئاً فشيئاً . وهذا هو دور التمارين المكررة غالباً ودور المسائل ـ النموذج Problèmes - types .

وسنرى فيما بعد أن تلاميذ صفي السادس والخامس يقفون عند مستوى المسائل ـ النموذج والإعراب ـ النموذج . وأن ملكاتهم العقلية لا تتجاوز ذلك ، ولا تنجح في عملها إلا إذا كان السؤال الجديد قريباً من السؤال القديم . ولاجتياز هذه المرحلة لا بد من تدخل النضج العقلي الذي لا يمكن تجاوزه . فالآليات ، والمهارات الأولية في استخدام هذه الآليات بشكل مباشر ، تتعلق كلها بفعاليات دماغية لا تزال في مستوى منخفض . وحوالي الثالثة عشرة والرابعة

عشرة تتكامل شيئاً فشيئاً مع وظائف ظهرت حديثاً ، ومن مستوى القشرة الدماغية هذه المرة ، وهي تسمح لها باتساع مدى الاستخدام ومرونته[1] .

وكل ما يمكن أن نطلبه من طفل في الثامنة أو في الثانية عشرة من العمر هو أن يستخدم هذه الآليات في مهارات قد تتلاءم مع مواقف عينية (identiques لموقف التعلم أو قريبة منه . والسؤال التشخيصي إذن هو معرفة ما إذا كان التلميذ قادراً على استخدام هذه الآليات والمهارات في مواقف جد متقاربة . فإذا كان الأمر بالإيجاب ، أمكن اعتبار ذلك كافياً ، وعلى العكس إذا لم يستطع الطفل أن يكتشف المهارة المناسبة ويحركها ، على الرغم من تشابهها مع الاستخدام ، فإن هذه دلالة يأس ؛ وإذا بقي الطفل بعد الشرح معانداً لا يعترف بأن مسألة مكتوبة تتطلب ضرباً ، وأن

---

(١) الى هذا المنحى وجه الانتباه كل من ه . فاللون ثم مينكوفسكي وأشار اليه اندريه راي تحت اسم thélencéphalisation . ولنذكر هنا النظرية الأساسية لمدرسة وينتكا التي تقول إن تعليم الحاكمة في المدرسة الابتدائية ليس أكثر من ضياع وقت ، وإن المهارات هي وحدها الممكنة والكافية .

أخرى تتطلب تقسيماً . وإذا كنا على يقين من أنـــه يستخدم هذه العمليات بشكل عشوائي ، أو إذا بقي صامتاً ، فليس أمـامنا إلا التشاؤم . وكذلك فإن استعمال الأسئلة بشكـل معكوس ، تلك الأسئلة التي تدل التلميذ على الفاعل ومختلف أنواع المفعول بـه للفعل ، هو دلالة مؤسفة ، وإن كل الصعوبات من هذا النوع تدل على عدم تـكامل الفعالية الآلية ـ الذاكرية مع الفعالية العقلية المحضة ، وبالتالي على ضعف هذه . وكل شيء يحدث كما لو أن هذه الآليات تقطـن منطقة الذاكرة الآلية ، ولا تكون بالنسبة للذكاء إلا موضع استدعاءات ضعيفة غير منسجمة وتابعة للمصادفة .

٣) الخطط Schèmes .ـ ولنصف الآن ، بعد هـــذه الدلائل المعينة ، العمليات النفسية التي تجعـل الآليات على علاقة بالفعالية البنـائية للفكر . إن المعارف الآلية التي يكتسبها الطفل عند قدومـــه إلى المدرسة ، أي التعداد والجداول ومهـــارات القراءة والتصريف ، تسجل كلها بجهد الذاكرة فقط ؛ وبما أنها لا تمس التجربة الشخصية السابقة للطفل فإنها تتفتح بعد اكتسابها ، اذا لم يبالغ التعليم في استخدامها في تمارين

مكررة دائماً . وإذا ما أتممناها بأفعال عقلية حقيقية، فإننا ننشيء لدى الطفل الخطط الأولى . إنها أشبه ما تكون بمهارات ارتقت بالفكر ، وهي مختلفة كل الاختلاف عن الآليات الأولية . وتبدو مهارة الخطط أحياناً بفعل التكرار والسرعة ، وكأنها تأخذ طابعاً قريباً من الآليات . إنها مثلها تتجه إلى التتابع إثر استدعاء بسيط من التجربة ، وهي بالتالي تتوارد عفوياً. ولكن المدى بينهما يبقى مع ذلك ذا قيمة ، ورغم المظاهر فإن المهارات والآليات الأولية مختلفة في طبيعتها . وبما أن كلمة المهارة توحي بفعالية من نوع آلي فيجب أن نستبدلها بمفهوم الخطة Schème . والخطة تكشف للمعرفة المسجلة والتجربة المكتسبة ، وهي بعيدة عن أن تكون لها قسوة الآليات . فآلية (٧×٩) إما أن تكون أو لا تكون . أما الخطة فتوجد في حالة الخطأ، حتى وإن لم يمكن تحديد الشيء الذي يكمن فيه الصواب . فعندما يباشر التلميذ بحل مسألة أو بإعراب ، فإنه يتوصل بعد إجراء عدد من هذه التمارين إلى امتلاك مجموعة من الأساليب المهيأة ، توحي له بالعمليات اللازمة للمسألة وبالقواعد التي يجب أن تطبق

في الإعراب .

فالخطط إذن هي تكشيف للمعرفة المكتسبة ، ووسيلة الى تقدم مقبل ، إلا أن هذا التقدم لا يجعل منها عينية ، فإن كل مسألة حساب أو إعراب صحيح يقوي من صحة الخطة ويغنيها بالفروق الدقيقة، وبصورة خاصة فإنها توسع في كل لحظة من القدرة الموجهة للفكر. وقد كتب راي (A. Rey) يقول : إن ما قد أنشىء لا يحتاج الى إعادة وأنه مهما كان من صعوبة الاكتساب في الماضي فإنه يمثل بعد انتهائه ، درجات ونقاط استناد ومرشداً يسمح بالحصول على مردود أفضل بتوتر أقل من التوتر الذي لزم لإنشائه[1] .

٤) **تحريك هذه الخطط** .— ويجدر بنا أن نعرف كيف ينشىء الفكر هذه الخطط التي يبدو دورها ، في المدرسة وبشكل عام ، أكيداً ، ثم كيف يحركها ، وتبعاً لأية أنماط مختلفة باختلاف الأفراد. ونشير بصورة عامة إلى وجود فروق رئيسية بين الفرد والآخر، وهي

---

(١) A. Rey : دراسة عدم الكفايات النفسية ؛ دولاشو ونيستله ، ١٩٤٧ ، المجلد الثاني ، الصفحة ١٧ .

تبدو بمظاهر مختلفة . وهنا تتدخل في الواقع ثـــلاث مسلمات رئيسية تعيننا في تحديد صفات ذكاء معين ضمن مظاهره الأساسية ، وهي : توتره ومداه وشكله[1] . ويتضح ـ وهذا بدهي ـ أن هذه العناصر ليست منفصلة بعضها عن بعض، فهي متداخلة، وهي ليست إلا مظاهر ثلاثة مختلفة لحقيقة واحدة لا تقبل التجزئـــة . وكذلك فإن العلاقات ، والتداخل الكائن بينها ، أصيلة وذات قيمة . فهي تعبر بطريقة يمكن وصفهـــا عن علاقات داخلية صحيحـة للذكاء ، وعن الوظائف الأساسية لاستخدامه في آن واحد .

أ) التوتر النفسي Tension psychologique . —

إن ظاهرة هذا التوتر النفسي مأخوذة من التجربة العامية المبتذلة. فالحلم الذي تتتابع فيه الصور والمعاني

---

(١) العنصران الأولان هما في قاعدة التعليم المستمر لبيير جانيه، أما العنصر الثالث فهو من اكتشاف علم النفس وعلم الطباع المعاصرين. أنظر بصورة خاصة ا. راي : دراسة عدم الكفايات النفسية ـ دولاشو ونيستله ، ١٩٤٧ ؛ المجلد الثاني ، الفصل الثالث ـ . ر. ميسترپو : دراسة الطباع ـ كاسترمان، باريس. ومؤلفات المدرسة الطباعية الفرنسية الحديثة (انظر مجموعة الطباع في P.U.F.).

المبهمة ـ دون تدخل من قبل الفكر ـ يمثل الحـــالة النموذجية للتوتر المنخفض . وعـــلى العكس فإن حل مسألة نظرية أو عملية يتطلب تدخلاً قوياً منظمـاً من قبل الفكر ، وينشيء حـــالة من التوتر المرتفع . وفي حالات التوتر المنخفض تتطور وتتسع الآليات المتخيلة بحرية . ويكون الجهد النفسي في أضعف حالاته . أما في أفعال التوتر العـالي فيسيطر الفكر على المهـارات ولا يستدعي من الآليات إلا ما كان منها ضرورياً لهذه المهـارات ، وهو يختارهـا بقوة ويبعث فيهـا الحيـاة والمرونة ، ويصوغها ، ويطابقها . وإذا احتاج الأمر فإنه يبحث عن حل بجهود جديدة .

فـالذكاء يتضمن من ناحيـة أولى كتلة عقليـة : (Masse mentale) (راي) ، كونتها في بداية الحياة المدرسية التجربة الغامضة المكتسبة تجريبيـاً ، والآليات الأولية البسيطة ، ثم اكتست شيئـاً فشيئـاً بعدد من المهارات والإملاء والإعراب والمسائل النموذج ، التي تبقى ـ بعد فترة التكون ـ جاهزة في الفكر لحين استعمالها المقبل . وهو يتضمن من ناحية أخرى قدرة محـركة (Pouvoir mobilisateur) لهـذه الكتلـة

العقلية ، تمارس عملها في الانتقاد ، والترويض والتلاؤم في الإبداعات الضرورية .

وهـــذا البحث عن المعارف والخطط يتم بصورة مختلفة تبعاً للفكر وما إذا كان يقوده بقوة أو يتركه متنقلاً بميوعة مـن محاولة لأخرى . ومهما كانت سعة ساحة الشعور فإن من المهم أن نعرف كيف تبـدو ، وتكون في أفضل حالاتهـــا عندما يجتازها الفكر بأساليب متينة من الاستقصاء اي بخطط سابقة مكوّنة بقوة . ولكنها من المرونة بحيث تستطيع أن توسع من بنيتها بتمثلها للمعطيات الجديـــدة : موضوع الإدراك والفهم . وهذه القوة هي وظيفة التوتر النفسي . فـإذا كان هذا التوتر قوياً فإنه يمهد للنتيجة . أمـا إذا كان ضعيفاً فإنـــه يدع الفكر تائهاً في ساحة الشعور بـلا حماس وبلا نتيجة . وإذا ما توصل مع ذلـك إلى إيجاد وسيلة للكشف فهو إمـا أن يقلل من استخدامها أو يسيء ذلـــك الاستخدام . ولم يسلّم بالتوتر النفسي بدون جدال . ولقد أغنى (أندريه راي) آراء (بول جانيه) إذ لاحظ أنـــه بالإضافة إلى التوتر النفسي التكويني هناك توتر نفسي بالتمرين . وهذا مـا يعطي

العمل المدرسي قيمته في الإصلاح بالنسبة إلى المعطيات الفطرية .

ب) ساحة الشعور .– تستطيع بعض العقول أن تذهب إلى أبعد من البحث عن الخطط العديدة أو اختراع الخطط الجديدة ، وأن تتوجه نحو أشكال واسعة وعامة ، ونحو مواضيع ذات اتساع معين . وهناك ، على العكس ، عقول أخرى تحصر كل اهتماماتها في ميدان محدد ، تنقب فيه بعناية ، وقد تبتدع ، ولكنها تبقى دائماً على مقربة نسبية من المسلمة . إن العقول الأولى ذات ساحة شعورية واسعة والثانية ذات ساحة ضيقة . فساحة الشعور تحدد إذن عدد وأهمية المعطيات التي يضمها الذكاء في عمل فكري محدد ، أو في أعمال متتالية بصورة مباشرة . فالساحة والتوتر إذن كلاهما من طبيعة مختلفة ، ولا علاقة مباشرة بينهما . ويمكن أن تنظم ساحة الشعور الضيقة وتستغل كروضة ، في حين أنه قد لا تكون ساحة شعور واسعة أكثر من صحراء والعكس صحيح .

ج) شكل الذكاء .– إن ساحة الشعور تحدد سعة الشعور ، لا طريقته ولا مادته . فسواء أكانت الساحة

واسعة أم ضيقة ، فإنها قد تكون عامرة إمـا بمفاهيم نظرية مجردة لفظية أو معنوية ، وإمـــا بمعاني عينية مشخصة (ذكريات سمعية ، بصرية ، حسية ، محركة) وإما بصور كالتي نراها لدى المصورين والمثالين والشعراء. وهكذا تبدو الأشكال الثلاثة للذكاء . ولن نتكلم عن شكل واحد بالضرورة ولكن عن غلبة واحد من هذه الأشكال أحياناً على غيره . وهذه ملاحظة هامة جداً للتوجيه ، فإذا لم يكن أمر التوجيه وارداً ، فإنهـــا تكون ذات قيمة في تفسير التخلف المدرسي . وهكذا فإن هذا الموضوع يجعل ، منذ البدء ، جدولنا غامضاً. وسنتفحص قبل كل شيء الصعوبات التي تثار إذا مـا أنكرناه . ولن نصل ، إلا فيما بعد ، إلى التخلف المسبب عن نقص في ساحة الشعور وفي التوتر وبالتـــالي في العوامل الثلاثة مجتمعة .

الفَصْل الثَّاني

التخلف المدرسي

وأشكال الذكاء

١ ـ تنوع أشكال الذكاء

يتفق علمـــاء النفس على الاعتراف بتنوع اشكال الذكاء . ولكن هذا المعنى الأساسي لم ينفذ إلى التعليم تماماً ، على الرغم من أن له دوره الرئيسي فيه ، للبحث عن القدرات ، وتكييف التلاميذ ، وعـلاج تخلفهم . ويبدو التمايز بين هذه الأشكال في مرحلة الدراسة الثانوية وفيها أيضاً تكون معرفة هـــذه الأشكال ضرورية للتوجيه .

وإنه لمن الخطأ عدم الاعتراف بوجود نماذج للذكاء ، ولن يكون له من نتيجة سوى الخلط بين عدم تكييف

شكل الذكاء ، وبين عدم كفاية التوتر[1] . فإذا كان أحد الأطفال لا يسير في دراسته سيراً حسناً فإنهم يتجهون إلى اعتبار إخفاقه حقيقة كلية لا تتضمن إلا نتيجة سلبية، ألا وهي عدم الاستعداد .

وعلينا أن نميز اولاً بين مختلف أشكال الذكاء ، وأن نشير إلى الدلائل المدرسية التي يمكن بواسطتها التعرف على هذه الأشكال وعلينا فيما بعد أن نبين كيف أنه في حالة الإخفاق في التعلم النظري يمكن أن نفصل بين الأوجه الثلاثة الممكنة للتشخيص : عدم الاستعداد من حيث التوتر النفسي ، عدم التكيف من حيث شكل الذكاء ، عدم التلاؤم من حيث ساحة الشعور وهو أكثرها تحديداً .

الأشكال الثلاثة للذكاء

لنرَ الآن كيف يمكن أن نصف الأشكال الثلاثة للذكاء التي نتجت عن تطور تاريخي لا مجال لبحثه هنا.

---

(١) يلاحظ دون شك أننا لا نستعمل مفهوم مستوى الذكاء فهذا المفهوم الذي يتقبله الرأي العام لأسباب ترجع الى العادة والسهوا لا علاقة له بأية حقيقة نفسية . وهو يعطي فكرة غير صحيحة عن أساليب الذكاء التي هي من نوع دينامیكي وليست من نوع كمي .

١) الذكاء المشخص الحدسي ، ويتميز بحاجة العقل إلى إجراء محاكاته على أشياء وحركات ، وعلاقات حاضرة في تجربته الطبيعية المباشرة . ولكن التفكير نفسه لا يختلط حقاً بالفعالية . فهذا الاختلاط يبقى حتى التاسعة بصورة وسطية ، ولا يستطيع التفكير آنذاك أن يستقل عن الفعالية فتتبع التفسيرات التي يعطيها ، تتابع الاحداث عن قرب . وينقصه «القلب» Réversibilité الذي بيّن (بياجيه) أنه ما يميز الذكاء الحقيقي ، ويكتسبه الطفل في العاشرة أو الحادية عشرة أي عندما يدخل الصف السادس . إن الطفل الذي لم يبلغ العاشرة لا يمكن أن يفكر في إعادة تكوين تفاحة بضم أجزائها ، أو أن يستنتج أن أنبوب المعجون يساوي الكتلة التي كان عليها قبل أن يحول إلى أنبوب (أ. راي) . فإن الأنبوب يشغل ساحة شعوره ، ولم تعد الكتلة ذات وجود بالنسبة إليه. إن خطط العمل، وخطط الفكرة الأولى ، كانت ذات معنى وحيد . أما الطفل في الحادية عشرة فإنه يدرك العملية العكسية ولكنه لا ينظر إليها على أنها منفصلة عن العملية المشخصة . إذ أن تجربة الطفل في الحادية عشرة

مصنوعة من الصور العينية والأحكام المشخصة والمحاكات المشخصة التي تكونت حول ألعابه ، ولعبه ، والانطباعات والتفاؤلات التي حصل عليها بواسطة انتقاء للمعرفة المكتسبة . وهذا ما يكوّن «البضاعة» الحدسية للطفل ، تأتي لا ندري من أين ، غامضة ، غير متمايزة ، مشتتة ، إجمالية ومختصرة ، مختلطة بالانطباعات العاطفية . إن هذه المعرفة لا يمكن إلا أن تسند فقرها على صلابة الإدراكات الحسية الحاضرة ، على المشخص .

وتبقى بعض العقول أسيرة هذا الاستخدام الحدسي والمشخص ، ونقص المرونة هذا هو ما يمنع اللغة من أن يكون لها نفس الدور الذي تلعبه بالنسبة لأشكال الذكاء الأخرى .

وصحيح أن الطفل في سن الدراسة قادر ، مهما كان شكل تفكيره ، على أن يجمع بين السياق اللفظي والسياق الفعال ، وأن يصف أفعاله بعبارات من عنده . فاللغة ترافق العمليات المتتابعة وقد توضحها . ولكن بالنسبة لبعض العقول لا تسيطر اللغة على العمليات بل تتبعها خطوة فخطوة ، وعملاً فعملاً . وهي لا تعطي

نقطة البدء ولكنها تكتفي بأن تكمل جزءاً فجزءاً ، تركيباً مبهماً وغير كامل لمـا سبق اكتسابه ، أو أن تصف لا مجموع المشروع وإنمـا أقرب مرحلة منه . ويجب ألا نفكر لحظة في أن هـذا الشكل من الذكاء سيبقى قاصراً على الاستخدام المشخص ، عاجزاً عـن الارتفـاع إلى مستوى الدراسات النظرية ؛ فشكل الذكاء لا ينظر إليه – كما سنرى – إلا من حيث ارتباطه بتوتره . ولا يمكن أن نقيم أي تشخيص مـا لم نستند إلى العلاقة المتبادلة بين هاتين الوظيفتين . فقيمة التوتر هي التي تسمح بالتكييف البطيء ، المتقدم جداً ، مع التعلم المجرد ، أو تحصر الطفل بالضرورة في عمل اكثر تشخيصاً أو في عمل مشخص بحت[1] .

٢ – الذكاء التخيلي.– ويختلف عن الذكاء المشخص في أنـه ينصب بالدرجة الأولى لا على التماس المباشر بالأشياء ، ولا على استعمال المفاهيم . وإنمـا على رموز بعديـة او سمعية ، أو على صور . وهنا أيضاً نكون أمام استمرار لمرحلة أخرى من التطور . ومن الواضح

---

(١) انظر الصفحة ٣٤ وما يليها .

أنه كما تحمّل التوجيه المشخص، بالرغم من كل شيء وبسبب اللغــة ، التغيرات الأساسية بالنسبة للمرحلة الأولية فكذلك الذكاء التخيلي تخللته اللغــة بقوة ، وإن لم تستطع السيطرة عليه .

ولهذا نرى أنــه في حين لا تكون الصور بالنسبة لبعض العقول – التي أوشك تطورها على الانتهـاء – سوى أشكال عابرة أو عرضية ، وتعتبر كسند مؤقت لتسامي يجعلها عديمة الفائدة ، ويذيبها ، فإنهـا تحتفظ بثبات ملحوظ لدى بعض العقول الأخرى .

ومن الواضح أن رساماً أو موسيقيـــاً أو شاعراً كهوغو او دوهيريديا ينظمون فكراً هو ، في الأغلب ، تركيب من الصور السمعية والبصرية والتشكيليـــة وبصورة خاصة المثمرة . وتكون المحاكمة هنا ، إذا لم تتبـــع المنحني المشخص ، محـــدودة ومقتصرة على التصورات ، ذات الأشكال ، التي تجعل منها تراكيب مصورة . ومن المحتمل ألا نجد مثل هذا التفكـير إلا لدى بعض أنواع الشخصية ، ولكن يجب أن نكشف عنه وألا ننكر ما ينجم عنه من موهبة فنية ، لأنه من الحتم ، تلاؤماً مع القانون العام الذي سوف نذكره ،

أنه لا يمكن أن تحقق الذكاء بإرغامه على الانكفاء على نفسه ، ونفي ذاته. وكما سبق أن قلنا عن الذكاء العملي إنه لا يتجاوز نفسه ، إذا لم يسمح له توتره بذلك ، ما لم يكن أولاً أميناً مع نفسه، فكذلك الذكاء التخيلي سيقدر – دون شك – وخلال تطور طويل ، على أن يكسب نوعاً من السيطرة على أشكاله المفضلة . وهنا أيضاً يجب ألا نقول لأول وهلة إنه مؤهل للانزلاق نحو الاخفاق .

٣ – الذكاء اللفظي التصوري او النظري. – وسنعرفه باختصار فهو معروف في كل مكان ، حتى أنه ليعتبر غالباً – ودون حق – الشكل الوحيد للذكاء ، وما يميزه هو ملاءمته للغة ، والتحامه بها ، واستغراقه فيها . فاللغة هي التي تفتح له طريق التصورات العامة والمجردة والمفاهيم . اللغة ، لا الموضوع ولا الصورة البصرية أو السمعية للموضوع ، هي التي تولد له المادة الرمزية التي يستخدمها . فاللغة هي البديل المفضل للتجربة المشخصة . وعلى الرغم من أن الذكاء اللفظي التصوري قد يتخيل الأسطوانة أو يعينها فإنه سرعان ما يترك الادراك الحسي أو الصورة ليحتفظ بالتعريف

وحـده أو بالصيغة . والأوامر التي يجب أن تحـــترم وكذلك الاثباتات التي يجب أن تحصل هي بدورها من نظام منطقي.وعلى الرغم من أن الموضوع التصوري قد يكون فقيراً بالنسبة إلى الواقعي والتخيلي، فـإنه مع ذلك أغنى منهـا بصورة لامتنـــاهية لأنه يتضمن كل الإمكانات، وهو في وسط هذه الإمكانات إما أن يضيق أو يتسع تبعاً لضرورات البرهان أو العمل .

وفي اللحظة التي نطلب فيها من التلميذ أن يذكر لنا قيم (س) التي تجعل العدد الجبري (س ٤٢٠٧) قابـلاً للقسمة على (٩) فإننا نستدعي هـذا النوع من الذكاء . والذكاء المشخص الذي يريد أن يجيب عن هذا السؤال يعمد إلى وضع كل السلسلة (٤٢٠٧٠) و (٤٢٠٧١) (٤٢٠٧٩) متضمنة في (س ٤٢٠٧) . وسنرى أنه يرفض أن يحاكم على (س٤٢٠٧) لأنـــه سيكون عاجزاً عن أن يجمع في عمل ذكائي تركيبي ـ تحليـلي القيم العشر الممكنة للعدد المذكور .

وإلى هــــذا الشكل من الذكاء تتوجه أيضاً أبسط المسائل الحسابية عندما تكون شيئاً آخر غير التتابـع الخطي للعمليات . وهو الذكاء الذي يحركه العـــالم

باللغة اللاتينية ليعيد إلى فكره التراكيب الممكنة اتفاقياً للجملة بعد معرفة متطلبات الفعل وهو السيد – الكلمة للجملة ، الذي ينبغي أن يترك مفتوحاً حتى يأتي الفاعل ومفاعيله وظروفه متحددة تماماً .

وسنرى الآن ما هي الدلائل المدرسية التي تعرّفنا على عدم القدرة اللفظية التصورية وما هي النتائج العملية التي يجدر بنا أن نستخرجها من هذا التحليل .

٢ – دلائل ومعنى عدم كفاية الذكاء اللفظي التصوري

بما أننا نحرص على البقاء بتماسّ مع الوقائع المعتادة بالنسبة للأهل والمعلمين التي تنير لهم الطريق ، فلن نعمد إلى معطيات القياس النفسي ، وإنما سنلجأ إلى التحليل المدرسي وحده . وقد لاحظنا فيما سبق أن علماء النفس في المدارس يتجهون بدورهم إلى هذا المنبع على الرغم من تكوينهم التجريبي .

وسنحاول أن نتعرف على هذه الدلائل في الإخفاق في مادة الرياضيات ، وفي وسعنا أيضاً أن نأخذ مثلاً من اللغة اللاتينية أو من اللغات الحية ، ولكن لما كان الإخفاق في الرياضيات أكثر حدوثاً وأشد غموضاً

في الظاهر ، فستنتجه بالتحليل إليه . وفضلاً عن ذلك فإن الإخفاق في الرياضيات يخلق عادة ، وخاصة لدى التلاميذ الانفعاليين والانطوائيين ، عقدة نقص وشعوراً بالضياع . وهنا علينا أن نثبت الخط الفاصل بين الإخفاق العرضي والموقت وبين الإخفاق الحقيقي ، وهذا يستتبع إعادة التوجيه نحو تعليم تخيلي وفني أو من نوع مشخص وتقني . وهنا أخيراً نجد أنه قد درجت العادة على أن نعتبر تخلفاً في الذكاء ما قد لا يكون في حقيقته إلا إخفاقاً موقتاً للشخصية[1] .

١) **في المدرسة الابتدائية .**— إن التجريد لا يتدخل ويجب ألا يتدخل في المدرسة الابتدائية إلا متأخراً وعلى نطاق ضيق .

إن المدرسة الابتدائية مشخصة ، ويجب أن تكون

---

(١) ان النجاح في الهندسة مسألة تعود الى الطبع أكثر مما تعود الى الذكاء (...) وبوسع كل انسان أن ينجح اذا جمع الى الصبر، التخيل والصدق. (أ. فوشه: تعليم الرياضيات ؛ P.U.F. ، ١٩٥٢، ص٧٢) . ونحن مجبرون مرة أخرى على أن نفترض في هذا الفصل لضرورة العرض، أن أية صعوبة من نوع اقتصادي واجتماعي وعائلي أو طبيعي لا تتدخل في الإخفاق الذي نبحث عن تفسيره وعلاجه . وسنفترض أنه من المفروض كونه داخلياً ضمنياً بالنسبة للذكاء نفسه.

كذلك ، حتى نهاية الحلقة المتوسطة على الأقل . ويقوم فن المعلم في المدرسة الابتدائية على تمكين المهارات في أذهان التلاميذ . ونكون واهمين إذا اعتقدنا ، بفعل نسياننا لعمر الطفولة ، أن الطفل يأخذ منطقنا ومحاكاتنا كما تقدم له . إن أفكاره ، وإن كانت ناجعة ، إلا أنها بعيدة عن الوضوح والتميز . وهو خلال فترة طويلة ، وبصورة عامة حتى الثانية عشرة ، يتصرف تبعاً لمهارات نصف واضحة ، ومن هنا تأتي أخطاؤه الكثيرة ، ومن هنا خوف معلميه الدائم واحتجاجاتهم ، عندما يفرض الامتحان مسائل لا تتعلق بالمهارات ، مسائل خارجة عن النسق ، غير متوقعة ، من أجلها لم يحضر التلميذ أية خطة عملية وأي نوع من الفعالية .

ولما كان الطفل مسيراً خلال مدة طويلة ، حتى الثانية عشرة تقريباً ، فإن الشعور بالضرورة المنطقية سيبدأ بمضاعفة المهارة التي كانت قبل-منطقية . وبنتيجة الموازاة بينهما تنتهي المهارة قبل-المنطقية إلى الالتقاء بالضرورة المنطقية بصورة عرضية في بادىء الأمر ، ثم بشكل نهائي غير قابل للانفصال . وتكون العلاقة العقلية الثمرة الثمينة لمثل هذا السلوك

الطويل ، عاجزة عن أن تبرر نفسها في حدود منطقية؛ وبهذا الطريق تهيء المدرسة الابتدائية طريق التجريد. فعندما يلحظ الطفل قيمة العمليات وضرورتها المنطقية فإنه يصبح قادراً على استخدامها في إيــة حدود كانت، حتى أنـــه ليقدر على فصلها عن سندها المشخص، وفهم معناها. وبصورة عامــة، لن يكون هذا ممكناً إلا في مستوى الصف الرابـــع من المدرسة الثانوية. ويتطلب هــذا النضج ذو التقدم المتوازي من المعلم أن يأخذ الاحتياطات خلال المرحلة المتوسطة على الأقـل فلا يفصل بين السير الميكانيكي الآلي للفكر وبــين سيره المنطقي الذي لا يزال غامضاً. وينبغي إمــا أن يسيرا متحاذيين أو أن يفترق الواحد عن الآخر؛ ولذا فإن الحيل السابقة لأوانها، والأحابيل، تخالف التربية الصحيحة، ويجب ألا نضيف إلى الاخفاق ذي الدلالة إخفاقاً غير حقيقي[1].

---

(١) يقول أحد الأساتذة الذين يعملون في القسم الثاني من المرحلة الثانوية: ان المسائل التي أحسن وصفها تبــدو سهلة بالنسبة للتلاميذ (هـ. ماس، دفاتر تربويــة ١٩٥٣، رقم ٥، ص ٤٣٠). ويعطي مثلاً حياً على ذلـك مسألة رياضيات في البكالوريا (قسم

ولنأخذ كمثل مسألة أحسن وضعها ، ولنفحص النتائج الممكنة التي نأخذها من الأخطاء المرتكبة .

هذه مسألة من مستوى السنة الثانية من المرحلة المتوسطة (وتعادل الصف السابع من المدارس الثانوية[1]) :

« اشترى تاجر ثلاث قطع من القماش بـ (١٣٣) ف . طول الأولى (١٠) م وثمنها (٣٥) ف. وطول الثانية يعادل ضعف طول الأولى. ما هو طول القطعة الثالثة؟

نصف أولاً النموذجين الممكنين للحلول الصحيحة.

الرياضيات) سيئة الوضع لأنها لا تتضمن أية اشارة الى طريقة الحل . ويذكر بالمقابل نصاً معدلاً ومعقولاً (ص ٤٣١) . وينبغي أن نأمل في زوال المسائل ـ الألغاز ، التي تبدو فيها سرعة واضعها أو خبث منه في غير محله . وتجعله يعمل وكأنه أمام مجموعة حقيقية من المعطيات ، وأن يضمر أن محوراً غير محدد هو الذي يضع الشكل في مكانه، ويحدد الاتجاهات بصورة مبهمة ، ويهمل توجيه المستويات الخ .. بأن يفترض بصورة مسبقة ودون مبرر أنه واضح بذاته .

(١) ذكرها علماء النفس التربويون في مجلة Enfance سنة ١٩٥٢ ، العدد الخامس ، ص ٥١٤ .

أ) الحل ذو الصفة التركيبية[1] :

طول القطع الثلاث : $\frac{١٣٣ \times ١٠}{٣٥} = ٣٨$ م.

طول قطعتي القماش : ١٠ + (١٠×٢) = ٣٠ م.

طول الثالثة : ٣٨ − ٣٠ = ٨ م.

ب) الحل ذو الصفة التحليلية :

ثمن المتر : ٣٥ ÷ ١٠ = ٣,٥٠ ف.

---

(١) في رأينا أنه يجب أن نحتفظ لكلمتي : تحليل وتركيب بمعناهما التقليدي كما حدده بوضوح قاموس لالاند الفلسفي الذي أخذ التعريف ، فيما يتعلق بالرياضيات من الرياضي دوهامل (القرن التاسع عشر) : « يقوم التحليل على اقامة سلسلة من القضايا تبدأ بالقضية المراد البرهنة عليها وتنتهي بقضية معروفة (...) ومنها يستنتج أن القضية الأولى هي نتيجة للقضية الأخيرة وهي بالتالي صحيحة مثلها».
« أما التركيب فيقوم على الذهاب من قضايا معروفة صحيحة الى استنتاج قضايا أخرى نتيجة لازمة عنها حتى نتوصل الى القضية (موضوع البحث) التي تعرف بالتالي على أنها حقيقية » .
ان هذه التعاريف تدلنا على أن التحليل يقود الفكر بشكل أصح وأنه يفترض نقطة بدء أكيدة وأنه من جهة أخرى ليس عليه الا أن يبحث عن نقطة النهاية بين القضايا المبرهن عليها . وعلى العكس فان التركيب يستلزم حدساً أقوى لاختيار القضايا التي سبقت البرهنة عليها ، والتي يجب أن ينطلق منها . انها تجربة تائهة .

ثمن القطعة الثانية : ٧٠ ف.

ثمن القطعتين : ١٠٥ ف .

ثمن الثالثة : ١٣٣ − ١٠٥ = ٢٨ ف.

طول القطعة الثالثة : ٢٨ ÷ ٣,٥٠ = ٨ م.

وليس لطريقتي الحل دلالة سيكولوجية واحدة . فإذا كان أحد التلاميذ يستخدم عادة أساليب النموذج (أ) فيمكن أن نتنبأ بنجاحه المقبل في الرياضيات استناداً إلى مرونة حركة الخطط الإبداعية .

وأما أساليب النموذج (ب) فتستخدمها عادة عقول لا تجـد صعوبة في فهم دروس الرياضيات المقررة إذا أعطيت بالطريقة التحليلية . ولكن المسائل تبدو لها معقدة وشائكة . وعلى الأقل تلك التي تتطلب منها العودة إلى الأسلوب التركيبي . وهذه الدلالة مهمة وأكيدة ، وهي تؤكد ما سبق أن قلناه من أن النجاح سيتضمن تنبؤاً ناجحاً . ولكن الإخفاق لا يتضمن دائماً دلالة غير مناسبة وسنعرض لذلك فيما يلي .

ولنتفحص الآن نماذج الأخطاء المرتكبة في مسائل

قطع القماش هذه ، وهذه الأخطاء هي[1] :

أ) الطيش البسيط .— ينسى التلميذ إحدى المعطيات، أو أن العمل العقلي مفرط في سرعته، فيقدم التلميذ هذا الحل مثلا :

١٠ × ٢٠ = ٢٠م .

طول القطع الثلاث :

$$\frac{١٠ \times ١٣٣}{٣٥} = ٣٨م.$$

طول القطعة الثالثة : ٣٨ — ٢٠ = ١٨ م

وقد نسي الأمتار العشرة وهي طول القطعة الأولى.

ولا يمكن لأية نتيجة أن تكون مطابقة للحقيقة ، حتى ولو كرر التلميذ في مناسبات مختلفة أخطاء من هذا النوع ، ما لم يكن تشخيصنا لها هو الطيش، وهو لا يعني أكثر من مجرد نوع من الانخفاض الحالي في التوتر النفسي ، أو أنه يعني في الغالب وضعاً طبيعياً خاصاً

---

(١) نستخدم هنا الأمثلة والتحليلات التي أعطاها للأخطاء علماء النفس التربويون: Dabout و Gille و Joly و Lépez و Vincent وسنسير على تحليلاتهم، الا أننا سنؤول ـ بشكل مغاير أحياناً ـ مختلف الأخطاء المذكورة (الكتاب المذكور : صفحة ٥١٤ ـ ٥٢٠) .

أو وضعاً نفسياً – اجتماعياً. وسنعود إلى بحثه في الفصل التالي . ولنشر على العكس إلى الاستخدام ذي المعنى الملائم ، للمنهج الأكثر تركيباً .

ب) الذهول في مهارة سهلة . – يؤخذ الانتباه دفعة واحدة لهذه الاشارة : طول الثانية يبلغ ضعف طول الأولى . إنها مسلمة تفرض نفسها لأنها توحي مباشرة بالعملية الآلية السهلة : ١٠ × ٢ = ٢٠ م . ٣٥ × ٢ = ٧٠ ف. ويقف المفحوص متردداً ، ثم يرسم الخط الأخير قائلاً : أخيراً أصبح معنا (٣٠)م للأولى والثانية ،فيجب أن نعرف طول القطع الثلاث. ويستنتج علماء النفس التربويون ان الطفل لا يملك معنى السؤال المطروح الذي هو بالتحديد طول القطعة الثالثة . وتشهد على ذلك بقية الحل التي لا تسير في اتجاه واضح وتبقى ناقصة ولا يعرف الطفل ماذا يفعل . أما التشخيص فهو تعلق التفكير بأقدم المهارات وأكثرها سهولة ، واستحالة توجيه المهارات نحو المسلمة ، وعدم الانسجام . وإنه لتنبؤ محزن إلا في الحالة التي نكون فيها أمام اختلاط وارتباك عاطفي ، وتلك فرضية مستبعدة مبدئياً ، لأننا نفترض أننا في

هذا الفصل أمام تلاميذ ليس لديهم عقدة نقص اجتماعية وطباعية . وفيما عدا هذه الفرضية فإن الدلالة واضحة: انها عـدم الكفاية العميقة للتوتر النفسي ومنها لزوجة ساحة الشعور » :

جـ) الذهول في مرحلة من الاكتشاف

فيكتب الطفل :

طول القطعة الثانية : ١٠ × ٢ = ٢٠ م.

ثمن القطعة الثانية : ٣٥ × ٢ = ٧٠ ف .

ثمن القطعه الثالثة : ١٣٣ - ٧٠ = ٦٣ فرنك.

وبذهابه إلى اكتشاف طول القطعة الثانية وثمنها لم يعد الطفل إلى القطعة الأولى ولم يجمع القطعتين قبـل البدء بالثالثة .

إن التشخيص والتنبؤ غير أكيدين. فقد نكون تجاه عـدم انتباه بحت بسبب من السرعة المفرطة للفكر . وقد نكون أيضاً ، كما يظن المربون ، أمام عجز عن «إعادة النظر في طريق سبق اجتيازه» وإحداث وقفة قبل أي تقدم لمجابهة النتيجة التي ستحصل عليها ومجابهة المعطيات بشكل يحفظ انسجامها الخاص» . وبعبارة أخرى إنه نقص في التركيب المتتابع . ويسمح لنا سياق

التجربة التربوية بأن نقطع بصحة إحدى الفرضيتين : ففي الأولى قد يكون التنبؤ مخففاً أما في الثانية فلا بد لنا ، على أيـــة حال ، من أن نتوقف عند نقص النضج ، دون أن نذهب إلى أبعد من ذلـك ، ودون أن نعمد إلى إدخال مفهوم عدم كفاية التوتر ؛ إن هذه الحالة مختلفة عـن الحالة (ب) حيث تبدو العودة إلى آلية واحدة سهلة ، الصقت بصورة إجمالية بالمسألة ، وأتبعت بعـد انسجام كلي ، وكأنها تشهد على عجز عميق .

ولنلخص قولنا : في مستوى المدرسة الابتدائية ، لدينا معيار واحد نتمسك به ، لأن معظم التلاميذ ليسوا جديرين إلا بتصرف واحـد ألا وهو التكيف الحاصل بين أساليب ما زالت آلية وبين معطيات تتبع حركتها عن قرب هـذه الأساليب كما اكتسبت . وهم يستخدمونها في نفس النظام الذي تستخدم بـــه في المسائل-النموذج. ولا يمكنهم أن يحذفوا في استخدامها إلا نوعاً من المرونة ومن التغييرات الطفيفة .

إن أخطاء النموذج (أ) وحتى أخطاء النموذج (ب) تبين أن الاستخدام قد يكون جزئياً فحسب . وهذا

يعني أن الالتقاء بين آلية الخطط وبين التفكير الذي يجب أن يستخدمها ويوضحها، ما يزال بعيداً . ويمكن أن نعتبر التلاميذ الذين ينجحون في التوصل إلى ذلك، تلاميذاً مزودين بقدرة ملحوظة على التوتر ، يتمتعون بتنبؤ ملائم . ويجب أن ننظر إلى الذين لا يقومون بهذا الجمع بحسب قربهم أو بعدهم من الدرجة التي ينبغي الوصول إليها للحصول على تحريك المخططات المكتسبة بفضل إحدى المسلمات (المعطيات) الجديدة. وكلما وجب أن نقرب هذه المسلمة من تلك الخطط كان التوتر أقل فعالية وأدنى قوة . وإلى هذا الدليل يمكن إرجاع جميع تنبؤات المعلمين ، ويكون التنبؤ ملائماً تبعاً لقرب المسألة من المهارة المكتسبة . والعكس صحيح ، وهذا ما تقيسه التجربة المدرسية خيراً من الاختبار ، وعندما تكون هذه الصعوبة ملحوظة جيداً ، فهي بوضوح إشارة غير ملائمة – على أن نكون متأكدين من عدم وجود أي ذهول من نوع باطني أو خارجي .

وهناك أيضاً تنبؤ غير ملائم ، وذلك عندما يظهر الطفل – كما في الحالة (ب)– عجزاً جذرياً عن الشعور

بالمسألة ، فيلصق بالمعطيات مهارة أولية ناقصة ، وهذا يعني عجزاً في التكيف مع المعطيات بسبب عدم كفاية أساسية للتوتر ونقص في المهارات العقلية بالذات .

٢) في صفي السادس والخامس من المرحلة الثانوية.—

إذا لم يحدث الارتباط بالنسبة لعدد كبير من التلاميذ في مستوى المرحلة المتوسطة من المدرسة الابتدائية ، بين المهارات المساعدة للتفكير ، وبين التفكـــير نفسه ، فاحتمال حدوثه في الصف السادس ، بعد بضعة أشهر . احتمال ضعيف (من بين ستة وعشرين تلميذاً في أحــد صفوف السادس لا يشعر اثنان وعشرون منهم بأية حاجة للمحاكمة) . ولم تفهم تلميذة في الثـانية عشرة من عمرها كم كانت الطريقة التي تتبعها سيئة. كان المطلوب معرفة عدد قطع النرد التي يجب أن نضعها في قعر علبة مستطيلة فحسبتها على أنها تساوي حاصل ضرب سطح قعر العلبة بسطح أحد أوجه المكعب[١] . ويشير أحد

---

(١) الآنسة تابرليت (دفاتر تربوية) سنة ١٩٥٣ ، الجزء الرابع ص٢٩٥ .(وبعبارة أخرى إن التلميذة قد حددت ، للمسائل من هذا النوع ، مهـارة التقسيم ، فهي تقوم بـأي تقسيم كان ، ولم يتبع التفكير اكتساب المهارة) .

معلمي الصف السادس أيضاً إلى أن بعض التلاميذ يهملون أحياناً واحدة أو أكثر من المعطيات ، وأن كثيرين يطبقون طرقاً جاهزة حفظوها ، وأن الطفل يستخدم ذاكرته لا ذكاءه) . ويورد نفس المعلم مثلاً حياً على تأخر التفكير عن المهارة في تمرين عملي . اكتشف تلاميذ الصف أن سعة إناء أسطواني الشكل تساوي ضعف سعة كوب مخروطي. « نملأ الكوب بالماء ونفرغ الماء في الإناء ونلاحظ الحد الذي وصل إليه في ارتفاعه ، ولم يدرك سوى عدد محدود من التلاميذ أن الماء يجب أن يملأ الوعاء حتى منتصفه[1] » . والسبب هو نفسه : الجمود العقلي . « فالتلاميذ ميالون غالباً الى استخدام آخر طريقة تعلّموها ، بغضّ النظر عن الموضوع المعطى[2] » . وقد خطر لأحد المعلمين أن يعيد على تلميذات الصف الرابع مسألة سبق أن أخطأن فيها عندما كنّ في الصف السادس . وقد أجبن : « كنت أتخيل الرياضيات شيئاً ميكانيكياً، لا موضوعاً للتفكير[3]» وقل أن تقام الرابطة بين المهارة

---

(١) السيدة أبري : Apery المرجع المذكور ص ٢٩٥

(٢) راجع « نفس المرجع ، المرجع المذكور

(٣) السيدة توريه « المرجع المذكور ، ص ٢٩٦

والتفكير ، بحيث أنه يندر أن تخضع النتائج الحاصلة لنقد الحس السليم. « وقد تدرجت الإجابات عن ارتفاع مرقب كاليه بين ٥ ـ ١٠٠ متر[١]» .

هل يكون التقدم محسوساً عندما يدخل التلاميذ الصف الخامس ؟ « حتى في الصف الخامس لا يشعر التلاميذ بحاجتهم الى محاكمة منطقية[٢]». في الهندسة يرى التلميذ الشكل، ويستنتج خصائصه بلمح البصر، ولكن وجهه يتجهم عندما يقترب من محاكمة منطقية[٣] . ولقد أمضى أحد المعلمين ساعة ، مستخدماً عشرة أشكال ليبرهن على أن الزاويتين المتقابلتين بالرأس متساويتان لأن زاويتيهما المكملة واحدة » . وبعد أسبوع اعطى تمريناً للفحص : « وقد عجز خمسة عشر تلميذاً من اصل خمسة وعشرين عن كشف الزوايا المتقابلة بالرأس بصورة صحيحة ودقيقة [٤]. وتستدعي هذه التجارب في الصف الخامس النتيجة التالية : إن

---

(١) تقرير كلية كاهور نفس المرجع . المرجع المذكور

(٢) فئة من المعلمين ، المرجع المذكور ص ٢٩٩

(٣) م . دريفاس ، ص ٣٠٠ – ٣٠١

(٤) نفس المرجع ، ص ٣٠١

الصعوبات واحدة في صفي السادس والخامس ، فالطفل لا يشعر بحاجته الى المحاكمة ، انه يرتفع فقط فوق المستوى المشخص ، ولكن الشكل يخفي عنه المحاكمة[1] .

وتقرر الأدلة السابقة أن الفشل في الرياضيات في صفي الخامس والسادس هو قاعدة شبه عامة بالنسبة لمتطلبات المنهاج . فما هو التنبؤ الصحيح ؟ من الواضح أن التلاميذ الذين يتوصلون – على عكس غيرهم – الى السيطرة على المحاكمة المنطقية ويقيمون برهاناً من عدة مراحل ، ويطبقون خصائص سبقت دراستها على المسألة ، هؤلاء يكون التنبؤ بنجاحهم في دراستهم تنبؤاً ملائماً جداً أو ملائماً على أقل تقدير . ولا يصل الى هذا النجاح أغلب التلاميذ . ويحسن بنا أن نقف عند الاستنتاج بأن التوتر اللازم للبدء غير كاف لتحقيق النجاح دفعة واحدة . هذا من ناحية ، أما من الناحية الأخرى ، فإن التوتر المكمل للاهتمام المدرسي قد يملأ هذه الفجوة ويضمن نجاحاً وسطاً في المستقبل . ولا

---

١ ـ نفس المرجع ص ٣٠٢

يحق لنا أن نتشاءم إلا اذا لمسنا الإخفاق في العلوم التي تتطلب تدخل تركيب النتائج المكتسبة وتكييفها مع معطيات قريبة وإن كانت جديدة . فما هي هذه العلوم؟ انهـــا بلا جدال : الرياضيات واللغة اللاتينية واللغات الحية ؛ وسنستبعد اللغة الفرنسية لأنهـــا تفسح — في مستوى الصف السادس والصف الخامس مجـالاً لسهولة اللغة المكتسبة في الوسط الاجتماعي وللتعبـــير الذي يرجع الى الحساسية أكثر ممـــا يرجع الى صفات القوة والشدة المنطقية[1] . فـإذا نجح أحد التلاميـذ — ولو نجاحاً متوسطاً — في احدى هذه المواد — المفـاتيح ، فلا شك في أنه من الخطأ حجب الثقة عنه ، حتى ولو كان اخفاقه في المادتين الأخريين واضحاً . إن اخفـاق

---

١ ـ ويلاحظ كذلك مدرسو السادس والخامس وحتى الرابـع ، في تقاريرهم ، عدم وجود ارتباط بين النجاح في اللغة الفرنسية وبين النجاح ، لا في الرياضيات وحدها ، وإنما في اللاتينية . وعلى العكس فالارتباط كاف في أغلب الأحيان بين النجاح في اللاتينية والنجاح في الرياضيات ، الا في الحالة التي تتدخل فيها عوامل ذاتية او عـائلية او اجتماعية ، ضد هذه المادة او تلك. ولقد سبق أن ذكرنا أننا سنفترض عدم وجود مثل هذه العوامل في هذا الفصل .

تلميذ في الرياضيات — رغم نجاحه في اللاتينية وفي لغته الأصلية — أو العكس ، يرجع الى الشكل الخاص لذكائه ، الأقوى في اللاتينية منه في الرياضيات ، أو العكس . ولكن لا يمكننا أن نتوصل الى هذه النتيجة والى ما تتضمنه من توجيه الا بعد البحث عن الأسباب الخارجية التي قد تفسر الإخفاق الحالي مثل : نقص الاهتمام العاطفي وعدم وجود علاقة بين المعلم والتلميذ ، أو عقدة اجتماعية من أصل اجتماعي — اقتصادي أو عائلي او ذاتي تجاه هذا التعليم وان نسعى الى اصلاحها . واذا ما تأكدنا — نفسياً واحصائياً من الإخفاق في المواد الثلاث معاً فالنتيجة المعقولة هي : عدم التكيف العقلي وضرورة اعادة التوجيه . وسنوضح فيما بعد ما يمكن ان تكون إعادة التوجيه هذه ، وعلى أي تحليل للتخلف يجب ان نبنيها .

٣ـ في صفي الرابع والخامس من المرحلة الثانوية .ـ

فيما عدا التخلف المعمم المذكور في الفقرة السابقة ، والناجم عن عجز جذري في تطبيقه المهارات على معطيات وإن لم تكن جديدة كل الجدة ، نجد أنه يجدر بنا أن نكون حذرين وان ننتظر استقرار فترة المراهقة

قبل عمليتي التشخيص والتوجيه ، واذ ذاك يكون عالم النفس المشخص وعالم النفس المتنبىء أكثر وثوقاً بنتائج أبحاثها .

وقد قدم (ج. دريفاس) دراسة قيمة عن التمارين التي تسمح بالحكم عليها [1] فكان يوجه في بداية السنة لتلاميذ الصف الرابع التمارين - الروائز التالية :

١) في الحساب.- ما هي قيم (س) التي تجعل العدد (س ٤٥٠٢) (سلسلة ذات قاعدة عشرية) قابلاً للقسمة على (٩) . وهو يذكر بالقاعدة التقليدية التي تتيح الكشف عن باقي القسمة على (٩) دون القيام بعملية التقسيم فعلياً . ولا شك في أن عدداً كبيراً من التلاميذ يكتشفون بسرعة - استناداً الى هذه القاعدة أن القيمة (٧) لـ (س) هي وحدها التي تسمح بالتقسيم على (٩) . ولكن أحد التلاميذ (هنري) وكان مستواه العقلي ودرجة نضجه عاديين رفض تطبيق هذه القاعدة على عدد يتضمن المجهول (س) وفضل بالتالي تطبيقها على ٤٥٠٢١، ٤٥٠٢٢، ٤٥٠٢٣ الخ...

---

١ - ج. دريفاس أستاذ في كلية بوفون : اكتساب أساليب المحاكمة الرياضية ، في الدفاتر التربوية سنة ١٩٥٣ . العدد الخامس ص ٤٠٨- ٤١٣ .

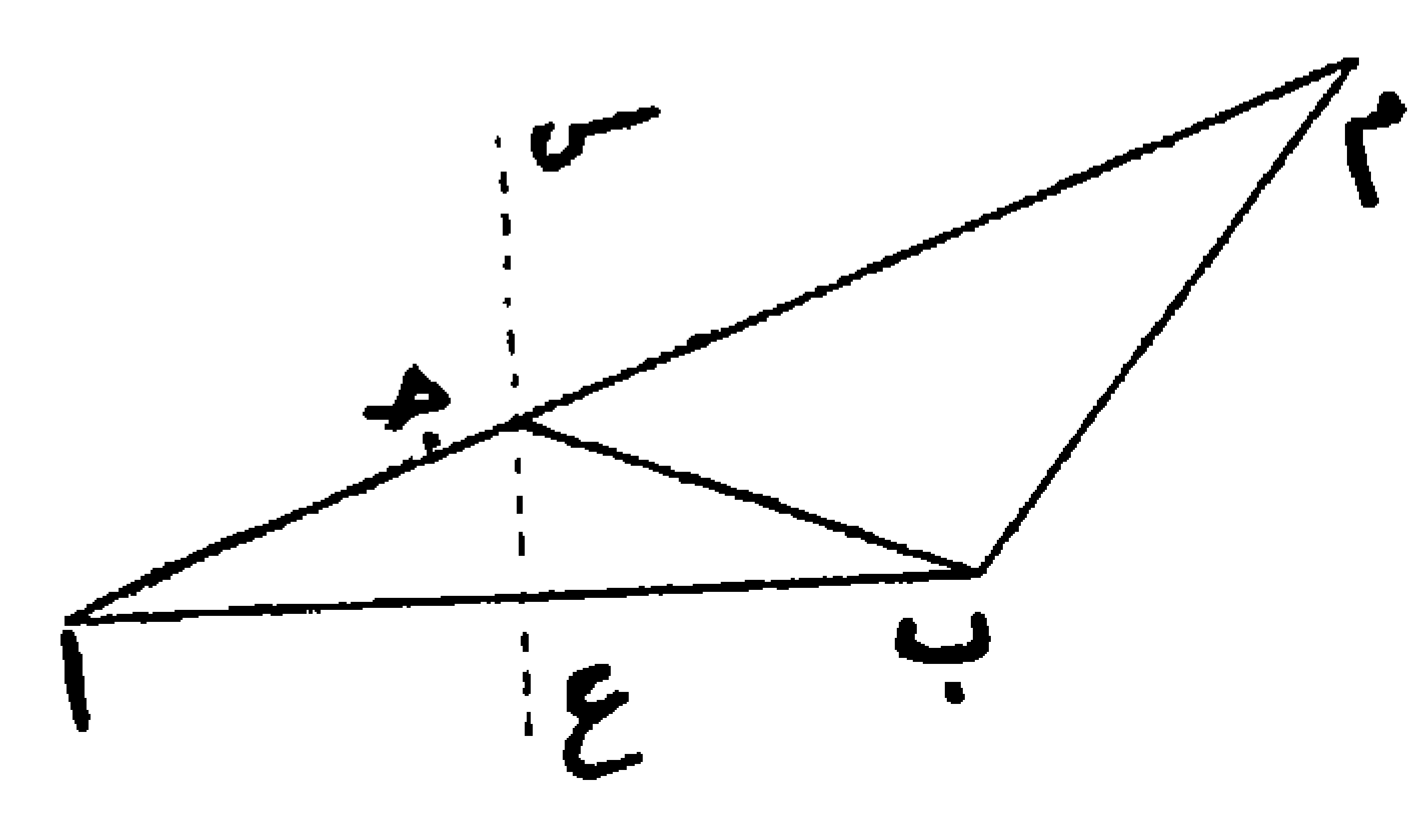
٢) تمرين هندسي اول . —

توصل التلاميذ — سابقاً — الى تحديد ارتفاع احدى شجرات الباحة عن طريق اعتبارها ضلع زاوية قائمة في مثلث متساوي الساقين ، باستخدام التيودوليت المبسط وسلسلة المساح . وقد طلب المعلم ، استناداً الى عملية التحريك المشخصة — المجردة ، التي تتم بتشبيه رأس الشجرة بإحدى زوايا مثلث قائم الزاوية ومتساوي الساقين معرفة طول مانعة الصواعق التي ستقام فوق السطح . مبيناً لهم أن التجربة المشخصة يمكن أن تمثل بالمخطط المذكور . وفيه ترمز (ا ب) الى مانعة الصواعق . ولم يتوصل هنري وكثيرون غيره — الى معرفة أن الفرق (و د) ثم (وجـ (هو ثابت مهما كان وضع (و). وقد أراد هنري أن يقيس (و جـ) ثم (و د) ويحسب الفرق بينهما . (ومن حسن الحظ أن المعلم قد قال ان(و) ليست في الباحة).

ولم يتصور أنه يمكن أن نجرد (و) وأن نقيس مباشرة :
جـ د = ا ب .

٣) أخيراً التمرين الهندسي الثاني وهـــو معبر بصورة خاصة :

عرض ج. دريفاس على التـــلاميذ التمرين التالي :
ليكن لدينا المستقـيم ا ب .



محوره (س ع) . حدد في المستوى نقطة (م) مختلفـــة عن ب بحيث يلاقي المستقيم (م ا) للمحور (س ع) في نقطة (ج) واقعة بين (ا) و (م) .

صل بخط بين (م ا) و (م ب) و (جـ ب) .

ضع العلامات التي سوف أعينها لك في ثلاثة أعمدة :

١) صحيحة احياناً ؛ ٢) صحيحة دائماً ؛ ٣) ليست صحيحة أبداً. وهذه هي العلاقات .

م ا أكبر من م ب جـ ا = جـ ب ا ب جـ أصغر من ا ب م .

جـ ا = جـ م ٢ ا م = م ب ا ب جـ أصغر أو تعادل ا ب م .

ا ج أكبر من ا م   م ا أصغر من ب ج   ج أ = ا ب .
م ب أصغر من م ج + ج ب الخ ...

وقد دعي التلاميذ الى انشاء عشرين شكلاً مختلفاً ، مطابقة للشكل المذكور سابقاً (وذلك بإنشاء شكل يحقق كل علاقة تكون صحيحة في بعض الأحيان).

وقد قدم (بول) براهين جديدة على قدرته وأكد أنه يملك مهارة العمل الفرضي – الاستنتاجي المستخدم في الهندسة[1] .

ومن هنا ينجم على العكس عجز (هنري) . وما هو التنبؤ المشار به ؟ يبدو أن كل شيء يقبل التفسير اذا ما أطلقنا اسم « القدرة » او « عدم القدرة » على « الصفة » او على « النقص » المشار اليه سابقاً ؛ كفاية او عدم كفاية التوتر النفسي : الكفاية وتتبعها مرونة العلاقات المنطقية ، وعدم الكفاية ويرتبط بها الجمود وعدم المرونة . وما كان عجز (هنري) عن المحاكمة على (س ٤٥٠٢) الا لأنه لم يستطع ان يجمع في عمل عقلي تركيبي القيم العشر التي يمكن ان تعطيها (س)

١ – ج. دريفاس : نفس المرجع .

للعدد الجبري المذكور. كان يشعر بالارتياح تجاه الرقم (٤٥٠٢٧) ولكنـــه لم يستطع مواجهـــة المجموع (س٤٥٠٢) . وكذلك فانه أراد ان يقيس (ود – وجـ) بدءاً من النقطة (و) . وبما أنه لم يكن مستعداً فقد تاه واضطرب عندمـــا فقد السند المشخص ولم يستطع ان يدرك عدم التغير العام للفرق (ود – وجـ) . وكذا في المسألة ذات الأشكال العشرين . ان الـ (٢٠) عدد يمثل أشياء كثيرة حتى يمكن ان تجتمع مع بعضها . وهذا بسبب عدم كفاية التوتر النفسي .

ان كل شيء يحدث كما لو كان التلميذ يبقى منفعلاً بإدراكاته الحاضرة او الحديثة . وقدرته على ارتباط تام ، بطريقـــة ادراكه وتنظيم ادراكاته الحسية . ويشير الى ذلك نفس الملاحظة . ان قوة التوتر لديه غير كافية لإقامة التركيب بين تصوراته ، وغير كافية لتضمن الانتقال من مهارة الى اخرى ، هذا الانتقال الذي يتطلب ان تكون المهارة الاولى من المرونة بحيث تستدعي المهارات الأخرى في عمليات مركزة حول محور واحد. وهناك ملاحظات متعددة في نفس المعنى أتى بها علماء النفس التربويون . ويستنتج واحد منهم :

، ان الهدف المنشود هو جعل النظام الإدراكي المباشر من المرونة بحيث يتيح للحدس حرية ايجاد الحل المؤدي الى النتيجة ، من بين الحلول الممكنة ، بحيث يكون الابداع الرياضي في هذا المستوى مشروطاً متعلقاً — في قسمه الأكبر بتهيؤ الأشكال واستعدادها[1] وما يتبقى هو أن نعلم ما اذا كان من الممكن جعل هذه الأشكال العقلية مرنة باستخدامها، بالنسبة لأي العقول ، وضمن أية حدود .

٣ ـ التوتر غير الكافي والاشكال غير المتلائمة

ان ما قلناه سابقاً يقدم لنا الجواب على المشكلة التي ستعرض علينا . يبدو انه لا علاقة اساسية بين شكل محدد ودرجة معينة لتوتر الذكاء ، بين انتقاء مواضيعه ومناهجه من جهة ، وبين قدرته من جهة ثانية . ان تـــأثيرات واسعة متفرعة عن شكل الشخصية وعن السياق الاجتماعي — بدرجة بسيطة — هي التي تحدد النمط المشخص او التخيلي او اللفظي — التصوري . وسنتعرف عليها في الفصول التالية . وان دور المدرسة يكمن في فصم هذه الروابط ، في حدود الامكانـــات الخـــاصة بكل طفل — لإيصال العقول الى النموذج

اللفظي – التصوري . ولا بد من ان نشير الى صعوبة وبطء هذا الفصم ، وان يتعلق بقوة وصلابة الشكل المفضل لكل فرد وبالضعف النسبي لقوة التوتر وعندها تبدو لنا حالات كثيرة :

١ - **الذكاء اللفظي التصوري المحض** .– في هذه الحالة التي يكون فيها التكييف الشكلي مباشراً لا يمكن ان تنسب الصعوبات التي نلحظها في تطبيق المهارات على معطيات جديدة الا الى ضعف عام ناجم عن عدم كفاية حالية للتوتر العقـــلي ، والتنبؤ بعيد عن ان يكون غير ملائم لصبغة نهائية . ان العمل المدرسي قادر – كما قلنا مع راي – على ان يخلق **توتراً بالتمرين** يضاف الى التوتر الفطري . ولكن من الواضح ان الكمية الممكنة للتوتر بالتمرين تتعلق هي بالذات بالتوتر الطبيعي . ولهذا يكون التشخيص والتنبؤ ممكنـــين بشكل مبكر مع الاطفال الذين يملكون ذكاء لفظياً وتصورياً (ولنفرض هذه المرة ايضاً اننا قادرون على استبعاد كل تأثير خارجي عن الذكاء) .

ان هذا الشكل يتميز بسهولة عندما ينسب الى الشخصية والوسط والسلوك العـــام للطفل . اذا أبرز

(جاك) نوعاً من اليسر اللفظي وتنظيماً ايديولوجياً في المناقشة والقصة والرواية والمواد ذات الصبغة اللفظية (التاريخ ، الجغرافيا ، الأخلاق) وإذا ما كان غير قوي في القواعد أو اللاتينية ، وخاصة في الهندسة والجبر ، وأنه لا يستطيع تجاوز منطقة المهارات العملية المكتسبة ، فإنه يمكن الحكم على توتره العقلي بالضآلة . وإذا كان اجتهاده حسناً ، فإنه يمكن أن يعوض من جهة ما ، ولكن يخشى من صعوبات كثيرة . ولا بد لنا من الإشارة إلى أن أهمية الشكل الفطري كبيرة بحيث أن هذا التلميذ يستطيع — على الرغم من توتره النفسي البسيط — أن يتكيف مع عدد كبير من العلوم. ويعتمد عدد كبير من المعارف المدرسية — حتى البكالوريا — على نظام لفظي من الأهمية بحيث لا يتطلب حدساً تصورياً كبيراً. وفي وسط الاستخدام اللفظي التصوري تتغير الكيفيات تبعاً لما تأتي به الألفاظ اللغوية الجاهزة، أو على العكس إن الاستبدال التصوري الحقيقي يتطلب اختراعاً صحيحاً . ونلحظ كذلك في هذا النوع تدرجاً في العقول من اللفظي المحض — وصاحبه غالباً ما يكون كثير الكلام ، ولكن كلامه عديم

المعنى – إلى مبدع المفاهيم ومنشىء المسائل . وإذا ما وُضع تلميذ بين هذين الاثنين وبشكل قد يكون أقرب منه إلى اللفظي ، فلن يكون قلقاً تجاه تمارين اللغة الفرنسية من النوع القصصي . واذا طلبنا منه في المرحلة الثانوية كتابة موضوع انشائي يتطلب اكتشاف مخطط ، ويتطلب تنظيماً ، وبالاختصار يتضمن تركيباً فسيكون أكثر اضطراباً ، ولكن يجب أن نعرف أيضاً أنه بقوة الجذب واثارة الاهتمام قد يصل التلميذ الى الحد المتوسط ، خاصة وان مواضيع الإنشاء تبقى في دائرة محددة . وحتى في اللغة اللاتينية يكون الإبداع التصوري محدوداً ، والبحث مقوداً بشدة للقواعد ، والحس السليم والتصور ، ومتحققاً بكامله في الشكل الذي تكلمنا عنه ، في احكام وترتيب العقل ذي التعبير اللفظي . ونفس الشيء يمكن أن يقال عن التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية ، وبعض اللغات الأجنبية وكل المواد التي يستند فيها الذكاء الى مخططات لفظية متعددة وقديمة ، تتلقى معونة الذاكرة القيمة . ولهذا اخترنا الرياضيات معياراً لأننا بمجرد اقترابنا من الجبر أو الهندسة لا يعود للقدرة اللفظية الا أثر محدود . في

حـــين أن الابداع التصوري يفرض نفسه . وصعوبة الرياضيات تكمن في غرابتها شبه الكليـــة ، وفي شبه افلاس الاكتساب اللفظي السابق فيها[1] .

ولنلخص الآن ما قلناه حول هذه النقطة : لا يحتاج الذكاء اللفظي التصوري الى توتر كبير ليؤمن بصورة وسطية متطلبات المدرسة والامتحانات . وفي هـذه الحال يتجه التلميذ بالغريزة ، وبحق ، نحو فرع أدبي . ومن الخطأ القول إن النجاح المرضي أو المناسب في الآداب يجب أن يسمح لنفس النجاح في العلوم . ففي صميم الفعالية اللفظية ـ التصوريـــة لا تستدعي كلتا الطائفتين من العلوم قدرات واحدة . وتكفي غلبـــة اللفظية (حتى البكالوريا) لضمان نجاح وسطي في الطائفة الأولى حتى ولو كانت قوة التوتر بسيطة ومتواضعة . وعلى العكس تتطلب العلوم وبخاصة الرياضيات غلبـة الابداع التصوري ، وفي تفوق الى آخر يقوم الاختلاف

---

١ ـ وبهـــذا يفسر ارتياح التلاميذ ـ من الأوساط العمالية ـ إلى الرياضيات وشعورهم بالضيق تجاه المواد الأدبية . وسنعرض لذلك فـيما بعد . فهم لم يعاكسوا ويضايقوا فيها منـــذ البدء . وعلى الرغم من تساوي كل الأشياء فإن الاكتساب اللفظي لا يتدخل فيها إطلاقاً .

على توتر نفسي يتراوح قوة وضعفاً .

٢) **شكل الذكاء المشخص أو التخيلي.** ـ تتجه بعض أنواع الذكاء ـ تحت تأثير العوامل الفطرية المرتبطة بالشخصية كما سنرى في الفصل التالي ـ أو بتأثير عوامل خارجية ، نحو النموذج المشخص أو التخيلي . ولكن هذا الميل ليس ذا ديمومة واحدة ويختلف تبعاً لكونه فطرياً أو مكتسباً . وهو مستقل بصورة مبدئية عن كل قدرة للتوتر . وتفيد التجربة المدرسية أن عقولاً ذات قيمة ظلت طويلاً موسومة بتفضيل للفعالية وللمدلولات المشخصة . ولكنها تخلصت منها فيما بعد بفضل بعض الشروط التربوية ـ العقلية . والسؤال هو معرفة هذه العقول التي تستطيع بفضل تطور يتفاوت في البطء، أن ترتفع من المستوى المشخص او من الشكل التخيلي الى الشكل اللفظي ، المجرد الضروري للدراسة الثانوية والعالية . والجواب كائن في العلاقات الكمية ـ نوعاً ما ـ بين الشكل والتوتر . ويمكن أن نضعها في مخططات كما يلي :

أ) كلما كان الشكل المشخص أو التخيلي متأصلاً ، وفعالاً ، وجب أن ترتفع القدرة على التوتر لتتغلب على

الخضوع للمدركات الحسية المنفصلة وتؤكد التراكيب الضرورية .

ب) ان الشكل المشخص أو الشكل التخيلي من النوع الفطري يكون أقوى – بصورة عامة – من الشكل المشخص أو التخيلي المستمد من المحيط .

ج) يكون الانتقال سهلاً في نظام تربوي يجمع الى أبعد حد بين العلوم المشخصة (استخدام الأشياء والأدوات والآلات ، والرسم أو عمليات المحاسبة والعمليات التجارية) وبين العلوم المجردة، ويربط أطول فترة ممكنة بين العوامل الموضوعية والسهلة وبين العمل التخميني وعلى العكس فإن التغير الجذري للشكل يتطلب درجة عالية من التوتر النفسي تضاف اليه رغبة قوية للطبع في الاستيلاء .

ونرى هنا أن التشخيص والتوجيه، والتنبؤ بالنجاح لا يمكن أن يثمرا ما لم نقرب بين تحليل الشكل وتوتر الذكاء وبين تحليل الطبع . ان هذه الملاحظة، والإشارة الرئيسية وحدها – والتي تهمل غالباً – هي التي تلقي

ضوءاً على الجهد التربوي الذي يجب أن نقوم به وتحدد لنا معناه . وفيما عداها ، فإننا نسير على غير هدى . ولن نستطيع الحصول على أية نتيجة أو تقديم أيـة نصيحة ما لم نستند الى ما سيرد في الفصل التالي .

الفَصْل الثَالِث

أشكال الذكاء
وتحريكها لدى مختلف الطباع

ننتقل من الذكاء الى شروط عمله من حيث توتره وشكله .

ان التوتر مسلمة وراثية ، ولكن العمل المدرسي الملائم يضيف ، كما سبق أن رأينا ، الى التوتر الطبيعي توتراً بالاهتمام . فظروف الممارسة جديرة إذن بتغيير هذه المسلمة إيجاباً وسلباً ، علماً بأن التجربة المدرسية ليست اكثر من عنصر من بين عناصر كثيرة أهمها : الوسط الاجتماعي والعائلي . ولن ندرك أبداً إلا توتراً حاضراً دون أن نعرف على وجه الدقة ما يعود إلى الطبيعة وما يرجع إلى التمرين وإلى المؤثرات ، ولن نرى سوى خليط منها . وان أي اختبار مهما بلغت

حساسيته لا يتوصل إلى التفرقة بين الفطري والمكتسب، ولا يشير إلى ما يأتي من المحيط ، ويوهم بأنه من الإمكانات الطبيعية ، ولا يقول فضلاً عن ذلك ما يمكن للمحيط أن ينزع من التوتر الطبيعي ، الذي يمكن أن تبقى تجزئته المعتبرة غالباً مضمرة. والمهم بالنسبة للتنبؤ والتوجيه هو الصفة الطبيعية للذكاء ، ومهما كان عمل التوتر المكتسب نافعاً فإن قدرته لا يمكن أن تثبت بشكل نهائي ، ولا يمكن الاستفادة منها إلا في منطقة التمارين التي سيطرت عليها . وعندما يتغير الموضوع ، يجد الذكاء نفسه ثانية أمام قواه الأصلية . ولهذا السبب فإن قدرات ذات قيمة لفظية وايديولوجية اكتسبت بفضل محيط عائلي واجتماعي ، تفيد التلميذ حتى مرحلة تعادل القسم الأول من البكالوريا ، ولا تفيده كثيراً بعدها ، عندما يكون عليه أن يتلاءم مع أشكال للتفكير لم تهيأ عن طريق الوسط والتمرين كالرياضيات والفلسفة .

ولا تدلنا الروائز أو النتائج المدرسية على القدرات الفطرية خيراً من ذلك، فالطفل الذي نمتحنه لا يترك ، على الباب ، تأثير الوسط ولا تأثير طبعه . هل نقول

إن المهم هو التوتر الجاهز حالياً ، كما ينتج عن هــذا الالتقاء المزدوج للتأثيرات ؟ إن هذا يكون بمثابـــة تخلص من المأزق ولكن دور التربية النفسية يقوم على رواية مـــا وراء النتيجة الحاضرة وما وراء الإمكانات الحالية . ويجب ألا نأخذ بعـــين الاعتبار التأثيرات المنشطة أو المثبطة التي تنصب على قوة التوتر وحدها ، فقد اعترفنا بـــأن النجاح والإخفاق يقعان على نقطة التقاطع بـــين التوتر والنمط . فنمط الذكاء وتوتره مرتبطان بشكل الذكاء ..

وقـــد بدأ علمـــاء النفس السويسريون[1] والبلجيكيون[2] والفرنسيون[3] بإقامة هذه العلاقات،

---

(١) أنظر : و. بوفن . علم الطباع: دولامشو ونيستله، نيوشاتل وباريس سنة ١٩٣١ .

(٢) انظر : و. ميستريو : دراسة الذكاء .

(٣) انظر : ر. لوسين : بحث في علم الطباع ، سنة ١٩٤٧ .

ج. برجيه: بحث عملي في تحليل الطباع. (مجموعة الطباع) ١٩٥٠.

ا. لوغال: علم الطباع للأطفال والمراهقين (مجموعة الطباع) ١٩٥٠.

وبصورة خاصة: ب. غريجيه: الذكاء والتربية العقلية (مجموعة الطباع).

و ر. غايا : تحليل طباعي لتلاميذ صف معين من قبل معلم الصف (مجموعة الطباع) سنة ١٩٥٢ .

وعلى ضوء أعمالهم وملاحظاتنا الشخصية ، سنحاول أن نخطط لمدى التأثيرات الطباعية[1] على شكل الذكاء وعلى توتره الطبيعي والمكتسب . وسندرس بالدرجة الأولى الطباع الانفعالية ولنتذكر باختصار مقومات هذه الطباع ، ووضعها العام ، والنماذج التي يمكن أن تنقسم إليها[2] . وسنبدأ بالطباع ذات الحساسية المفرطة والتي هي أكثر النماذج ذكاء .

---

(١) تلاحظ التربية النفسية اليقظة بسهولة أهمية هذه التأثيرات . وقد أشار ر. غال إلى «عدم الاستفادة من بعض الاستعدادات العقلية، او اليدوية القوية والتي لا تجد المصاحبة العاطفية اللازمة». وهو يطالب، بحق ، بإفساح مكان واسع وأهمية كبرى لدراسة الحياة العاطفية ، وبصورة عامة لطبع الطفل ، «لأنها تكون هي الحاسمة وخاصة لدى التلاميذ ذوي الاستعدادات غير المتميزة (الطفولة : ١٩٤٨ ، العدد الأول ص ٦٢ وما يليها) .

(٢) ولنتذكر أيضاً أنه ليس لهذه النماذج من قيمة إلا كونها علامات للوصف، ولا شيء يدعو إلى التفكير في إدخال الطباع الفردية طوعاً أو كرهاً في واحد من النماذج الثمانية لتصنيف هيمانس ـ لوسين الذي تبناه علماء الطبع الفرنسيون والبلجيكيون . ويتوضع كل طبع فردي بالنسبة لهذه النماذج بوضوح لا ينفي أية مرونة، بفضل التصنيف العشرين الذي أدخله : ج. برجيه . والذي سنقدمه فيما بعد .

١ – الذكاء لدى الانفعاليين

الصورة النفسية لهذه الطباع. – ١) هذا طفل أو مراهق مرهف الحساسية ولكنه في نفس الوقت غير فعال ، فهو لا يحب العمل ، ويحمل عليه حملاً بتأثير الظروف والاشخاص، وبما أن حساسيته كثيرة التطلب ، وفعاليته المتواضعة عاجزة عن أن توجد له ظروف العمل (فهو ليس من الذين ينصرفون إلى الألعاب القوية والمثيرة، ولا إلى المشاريع الجريئة والبعيدة لأن من المشكوك فيه أن تروي حاجاته العاطفية)، فهو يبحث عن هزات انفعالية سهلة أو جاهزة (قراءات مثيرة، قصص عاطفية ، أو تدور حول مواضيع سادية ، جنسية، وأفلام المغامرات أو الأفلام العاطفية، والمغامرات المثيرة والقصص الخرافية المتنوعة التي تخلق له بأقل جهد ممكن ، الانفعال الضروري لطبعه . وهو فضلاً عن ذلك ذو ترجيع قريب . يفهم من ذلك أن انفعالاته سريعة ، تدوم في اللحظة الأولى. ومن هنا أتت حاجته إلى التجديد باستمرار بالسعي إلى جعل هذه

الانفعالات حـادة أكثر فأكثر وبتعقيدها كذلك[1] .
وهـذا الطبع يصعب تثبيته ، وهو في الحالات المطلقة لا يمكن الاطمئنان إليـه ، فهو متقلب في رغائبه ، ونياته ، وأبحاثـه ، وهو كذلك حتى في الحالات المتوسطة .

وهو تلميذ صعب ، مواعيده غـير دقيقة ، ويفضل من العلوم مـا كان منها انفعالياً كاللغة الفرنسية ، والجغرافيا ، وبعض فصول التاريخ والرسم والموسيقا والمحفوظات، وهو لا يبالي بالعلوم الباردة، وقد يرفضها كالرياضيات والعلوم الطبيعية، ومواضيع تاريخ الأدب أو المواضيع المجردة . وبصورة عامة فإن هذا النموذج قادر على الفتنة والإغراء ولكن لا يمكن الاطمئنان إليه من وجهة النظر العامة والمدرسية .

---

(١) يدفع الميل المعاكس إلى الاحتفاظ فـترة طويلة وبعمق بالانطباعات ، وإلى عدم نسيان أية كراهية ، أو حقد ، أو مجابهة أو فرح أو خدمة بالمقابل ، بحيث ان هذا الطبع يظل موسوماً بهـا ، والحاسية متأثرة بها فترة طويلة. وهذا الميل إلى الاحتفاظ بالانطباعات لمدة طويلة هو ما نسميه بالطنين retentissement أو بالترجيع Secondarité .

وعـــدم الاطمئنان يتغير بالطبع ، تبعاً للصيغة الشخصية ، فتلميذ ذو انفعالية ملحوظة ولكن معدلة وفعالية غير كافية ، وهو ذو ترجيع قريب (صيغـة ٦٤٤) لن يرتكب نفس الأخطاء إلا في أضيق الحدود[١].

ونشير عملياً إلى الطبع برموز تـــدل على العوامل التي تسلط عليه : الانفعالية ، اللافعالية ، الترجيع القريب أو باختصار (E - nA - P) . ويمكن أن نطلق على هذا النموذج صفة تلائمه تماماً وهي : العصبي .

٢) والطبع الانفعالي الثاني يوصف بوصف شائع الاستعمال العاطفي : الحساسية مفرطة وحيـة كما هي

---

(١) أدخـــل غاستون برجيه الكثير من المرونة في التحليل والاسترشاد الطبيعي بفضل التقويم العشري للخصائص . والمبدأ جـد بسيط . وهذا مثال يوضحه بسهولة : بيير مزود بانفعالية قوية فيعطي المعادلة : انفعالية ٩ على ١٠ (وباختصار: ٩ = E). وهو تحت الوسط تقريبـاً في الفعالية ، ومن هنا (٤ = A). وهو ذو ترجيع أقرب إلى المتوسط . ويحتفظ بانفعالاته بشكل أقـل من الوسط فترجيعه إذن (١ = S). والصيغة الطباعية المختصرة لبيير هي : ٩٤١ (لأن هنـاك عوامل أخرى أقل خطورة هي مقومات تكميلية يجب أن تدخل في تحديد الطبع وتلوينه) . ولكن فرداً بارداً وفعـالاً ترجيعه قوي ستكون صيغته الطباعية ١٩٩ .

لدى العصبي . والطبع قليـــل الفعالية ولكن ترجيعه بعيد . وتتجه الحساسية إلى البقاء أمينة لذاتهـــا ، ولارتباطاتها ، فيدير صاحب هـذا الطبع ظهره للعالم الخارجي وإما أن يحتقره أو يخافه . وهذا الطبع سهل وهو بالتالي انطوائي مشغول بالحديث مع نفسه ، ينشد العزلة ويحب كتابـــة اليوميات الشخصية التي تشبع رغائبه . ويدخل استمرار الانفعالات مضافـــاً إلى الحساسية الكثير من النبل والضمير والرغبة في إتقان العمل . وهكذا فإننا نجـــد عدداً كبيراً من هؤلاء التلاميذ ضعاف البنية، سريعي التأثر ، كاتمين للأسرار، يهربون من العصابات ذات الضجيج ومن عامية الرفاق، وهم ذوو ضمير حي وسريعو التـأثر (الصيغة المطلقة هي : ٩١٩ ، والصيغة المعـــدلة : ٦٤٦ الصيغة الطباعية : E- nA - S) .

٣) ويطلق على النموذج الثالث صفـــة النمـوذج الغضبي . وهو في عمـــل دائم ، يبحث عن مشاغل متعددة ، وتغريه كل مناسبات الحركة والسفر ، الرياضة وخاصة العنيفة منها ، التزلج ، كرة القدم ، الملاكمة ، وهذا الطبع مدفوع إلى الأمام بشدة فعالية الطبيعة .

ولكنه ذو ترجيع قريب . ومن هنا يأتي عدم الانتظام وعدم الثبات في فعله ، والتسارع في الانتقال من فعل إلى الفعل الذي يليه (تغيير العمل ، تغيير النية ، التوجيه والصداقات) ومن هنا أولاً وبسبب الإنفعالية ذات الترجيع البعيد ينشأ ميل ملحوظ نحو الانفعال في السلوك والضوضاء والإهانات والغضب والضرب . وتتلخص الصيغة الطباعية : (E · A-P) (الصيغة المطلقة : ٩٩١ ، وتعدل ٦٦٤) .

٤) أما النموذج الانفعالي الرابع فهو الجموح : (E-A-S). ويحل الترجيع البعيد محل الترجيع القريب . والفرق الأساسي بينهما هو أن الترجيع البعيد يطيل من الانطباعات ومن الاهتمامات خلال زمن تالي طويل . ومن هنا ينشأ الكثير من الثبات والتنظيم والمفاهيم والمناهج في السلوك . وهكذا فالطبع المسمى بالجموح (ويسمى كذلك لأنه يحمل عند تحقيق أهدافه هوى متتابعاً ومستمراً طوال دراسته في معظم الأحيان) يهتم بأهداف قريبة (موضوع إنشاء ، امتحان) وبهدف بعيد (مهنة) . والحساسية المفرطة والطائشة لدى النموذج الغضبي تظل على الهامش بفضل قوة بنيانه ، فهي تحيي

الفعل وتطيله وتسنده ، وهذا مما يصرفها عن الخروج والظهور في الحركات الصاخبة الهوجاء الخاصة بالنموذج الغضبي : (E, A, P.) والصيغة الطباعية هـــي : (E - A- P) الصيغة المطلقة (٩٩٩) ، المعدّلة (٦٦٦)[1].

---

(١) في وسعنا أن نحكم على مرونة هذا التصنيف عندما نلاحظ قلة المسافة التي يمكن أن تفصل بين نموذج غضبي ذي ترجيع قريب معدل (صيغة : ٦٦٤) وبين نموذج جموح ذي ترجيع بعيد معدل (صيغة : ٦٦٦) . والمهم هنا هو الصيغ وليس التصنيف أو الصفات التي تنجم عنه .

وعلى العكس فمن الواضح أنه ضمن منظومة واحدة يختلف فرد ذو صيغة (٦١٨) عن فرد ذي صيغة (٩٤٦) . وكلا الاثنين عاطفي ولكن مع فروق بسيطة ومهمة على الرغم من قرابتها الرئيسية . وهنا أيضاً يجب أن نحدد الصيغة وعليها يجب أن يكون اعتمادنا .

٢ ـ علامات الذكاء .ــ من البدهي أن نقارن بين علامات الذكاء في النماذج الاربعة التي وصفناها[١].

علامات الذكاء	الجموح E - A - S	الغضبي E - A - P	العاطفي E- nA- S	العصبي E- nA- S	وسطي الطباع كلها
١ ــ القــدرات [٢]					
القدرة على الفهم	٧٦	٥٥	٢٧	١٧	٤١
التصور السريع	٤٧	٥٦	٦	٣٤	٣١
الأفكار الغزيرة	٥٨	٣٦	١٧	١٧	٣٢
القدرة على التجريد	٧٠	٤٩	١١	١٥	٤٠
الاختصار والوضوح	٥٥	٣٦	٢٣	١٢	٣٦
الترتيب ، المنهج	٧٦	٢٥	٥٤	١٨	٣٩
الأسلوب البسيط الواضح	٥٣	٣٦	٢٣	١٢	٣٦
الأسلوب الواضح الصافي	٥٥	١٩	٢٨	٩	٣٨

(١) أخذنا الجدول السابق من الدراسات الشهيرة التي قام بها بول غريجيه في كتابه المذكور ص ٨١ - ٨٢ . واستطاع أن يدرس تلاميذ مدرسة كاملة في بيروت وكان من بينهم مئتان واربعة وسبعون تلميذاً لبنانياً وواحد وأربعون تلميذاً أمريكياً وثمانية وثلاثون فرنسياً وسبعة وعشرون سورياً وأربعة عشر سلافياً وبالمجموع كان عددهم ثلاثمئة وسبعين تلميذاً . وكان من بينهم (٣١٥) من المدينة و (٥٥) من القرى . ولن نتعرض هنا للاتجاهات العامة للذكاء (المنهجية لدى الفعالي ذوي الترجيع البعيد ، والمعممة لدى النموذجية (A - P) والمفردة لدى النموذج (nA) . وذلك لأن هذه الاتجاهات صعبة التمييز أولاً ، تحت هذا الشكل العام وفي الاستخدام التربوي الحالي ، ثم لأننا إذا اعترفنا بهذه النتائج بصورة عامة فإنها تبدو لنا وكأنها تتطلب مكملات (راجع م. جيكس : اختبار طبيعي من أجل تشخيص سريع ، P. U. F. سنة ١٩٥٣ ، (ص : ٨٧ — ٨٨) كما تتطلب بعض التحفظات . ولا نظن أن ذكاء أصحاب الطبع : (nE - A - P) على الرغم من كونه معمماً يجب أن يتصف دائماً بالرغبة في التفريق وبمضاعفة المفاهيم الكلية .

(٢) تدل النسبة المئوية في هذه الجداول على أن هذه القدرة قد وجدت لدى ٧٦ ٪ من النموذج الجموح : (E - A - S) ولدى ٥٥ ٪ من النموذج الغضبي (E - A - P) الخ ..

٢ - الاهتمامات العقلية

بالنسبة للمشاكل	الجموح E - A - S	الغضي E - A - P	العاطفي E - nA - S	العصبي E - nA - P	وسطي الطباع كلها
الميتافيزيقية	١٨	١٣	٤٣	٦	٢٦
الوصفية	٣٩	٦٤	٩	٣١	٤٣
الاجتماعية	٧٤	٧٢	١٥	٣٩	٤٠
السياسية	٨٤	٨٨	١٧	١٣	٤١
الدينية	٨٤	٥٢	٦٨	٣٣	٣٩
بالنسبة للعلوم					
الرياضيات	٤٧	١٣	١٥	٧	٢٧
النظرية التجريبية	٣٦	٦	٨	٥	١٦
العلوم التقنية	٢١	٢٥	٦	٩	٢٢

وقد جرب غريجيه على عـــدد كبير من الأطفال، مختلف من الناحيـــة التقنية ، ودرس بنفس العنايــة تلاميذ صفه من الأطفال الباريسيين الذين تمتــد أعمارهم ما بين الثامنة والعاشرة . كما توصل غاتيا إلى نتائج جد قريبة سنلخصها في الجدول التالي :

القدرات في	المجوح E - A - S	الغضبي E - A - P	العاطفي E-nA-S	العصبي E-nA-P
	٪	٪	٪	٪
الحساب	٥٠	٤٣	٢٠	٢٥
الهندسة	٥٠	٣٠	٤٠	٢٥
اللغة الفرنسية				
ا ــ إنشاء	٥٠	٥٠	٨٠	٥٠
ب ــ املاء	٢٥	٤٣	٦٠	٥٠
ج ــ قراءة	١٠٠	٩٠	٨٠	٦٠
د ــ محفوظات	٥٠	٩٠	٦٠	١٠٠
التاريخ	٧٥	٦٠	١٠٠	٦٠
الجغرافيا	٧٥	٩٠	٨٠	٧٥
الرسم	٥٠	٧٥	٦٠	٢٥
التربية البدنية	٥٠	٧٠	٦٠	٩٠

وقد صنف المؤلف تلاميذه تبعاً لنجاحهم في زمر ثلاث: تلاميذ أقوياء (الثلث الأول)، تلاميذ متوسطين (الثلث الثاني) ، تلاميذ ضعاف (الثلث الأخير) .

وقد لاحظ ما يلي :

١ — صنف جميع التلاميذ الجموحين في القسم الأول ٥٠ ٪ أو في القسم الثاني ٥٠ ٪ .

٢ — وجد الغضبيون بين الزمر الثلاث (٦٠ ٪ في الأول ، ٢٠ ٪ في الثانية ، ٢٠ ٪ في الثالثة) .

٣ — لم يوجد بين العاطفيين تلميذ قوي واحد صفر ٪ ولكنهم ١٠٠ ٪ بين المتوسطين .

٤ — كان من بين العصبيين ٢٠ ٪ من الأقوياء ، ٤٠ ٪ من المتوسطين ، ٤٠ ٪ من الضعاف . وأخيراً يلخص غايا في الجدول التالي ما أكدت ملاحظاتنا بشكل عام عن وجود القدرات أو عدم وجودها بالنسبة للطباع .

الطباع	وجود القدرات	عدم وجود القدرات
العصبي E - nA - P	الإنشاء ـ المحفوظات ـ التربية البدنية	الرياضيات ـ العلوم ـ التاريخ ـ الخط
العاطفي E - nA - S	الإنشاء ـ الاملاء ـ التاريخ ـ الكتابة	الحساب ـ العلوم (ما عدا علم الحيوان والنبات)
الجموح E - A - S	الحساب ـ الانشاء ـ البلاغة القراءة ـ التاريخ ـ العلوم	الهندسة العلوم
الغضبي E - A - P	القراءة ـ المحفوظات ـ البلاغة الجغرافية ـ الرسم ـ الأعمال اليدوية	لا ضعف بصورة عامة إلا في التربية البدنية أحياناً
الدموي nE - A - P	الهندسة ـ العلوم ـ الكتابة الرسم ـ التربية البدنية	لا ضعف حقيقي .
اللمفاوي nE - A - S	الرياضيات ـ الاملاء ـ التاريخ العلوم ـ الكتابة ـ الرسم	إنشاء خيالية ـ إنشاء ـ تربية بدنية
الهلامي nE - nA - P	لا قدرة حقيقية إلا في التربية البدنية أحياناً	الرياضيات ـ الاملاء ـ الانشاء القراءة ـ التاريخ ـ الكتابة
الخامل nE - nA - S	لا قدرة إلا في حالات شاذة فردية	ضعف كلي إلا في الرياضيات أحياناً

وإذا ما حاولنا التقريب بين هذا الجدول وجدول القدرات والاهتمامات الذي سبق ذكره ، استناداً إلى ملاحظات غريجيه ، نحصل على التأكيدات التالية فيما يتعلق بمشكلة التخلف المدرسي :

١ ــ إن كل ذكاء موجه في اهتماماته وقدراته ، بالطبع الذي يتعلق به .

٢ ــ ينتج عن ذلك أن الطبع الانفعالي من النوع الجموح يساعد الذكاء المدرسي ويسهل نجاحه بفضل تنوع اهتماماته ، فهو يهتم بكل شيء لأنه يجد أن كل شيء جدير بالاهتمام والجهد والانتباه . وبخاصة فإن قدرته على التجريد والتركيب والتعميم تعوضه عن الذكاء اللفظي التصوري .

٣ ــ وعلى العكس فإن الغضبي : (E - A - P) مدين لطبعه بذكائه القادر على القيام بكل الفعاليات المدرسية ، والمرتكز على اهتمام فاعل مباشر وواقعي (القراءة ، الاستظهار ، الجغرافيا ، الرسم ، العمل اليدوي) وإلى الفعاليات التي تستدعي التفريق والتحليل أكثر مما تتطلب التوحيد والتركيب . ومن هنا يأتي التخلف النسبي لدى النموذج الغضبي في الهندسة والعلوم إذ يبدو

وكأنه موجه بصورة عامة – تحت تأثير طبعه – بذكاء ذي اتجاه مشخص ، وبسيطرة تقنية إذا ما حركه الوسط المحيط به .

٤ – إن النموذج العاطفي : (E - nA - S) ينجح كما هو منتظر في الأعمال التي تستثير اهتماماته الفاعلة العميقة والثابتة (الإنشاء التي تعتبر في المدرسة الابتدائية تعبيراً فاعلاً) وفي الأعمال التي تتطلب تطبيقاً وشعوراً (التاريخ ، الإملاء ، الكتابة والخط) دون أن تتطلب ، كالرياضيات والعلوم التي يخفق فيها التلميذ ، جهداً أو نوعاً من الجهد الطويل الأمد الذي لا يمتلكه طبع مثله سريع اليأس والضياع . ونشير إلى أن النموذج العاطفي يخفق في علوم الملاحظة التي تنصب على المشخص النافع (مفاهيم الفيزياء والكيمياء المشخصة ، الترتيبات الزراعية والمنزلية والكهربية الخ) .

وهي لا تثير أي اهتمام لدى هذا الشخص المنطوي الذي غالباً ما يهتم بنفسه. وعلى العكس فإن حساسيته المعطوفة تجد الطبيعة التي تحبها في علم الحيوان والنبات ونجاح هذا الطبع أكيد فيها .

ولا بد من ملاحظة أخرى بالنسبة لنفس النموذج

العاطفي (E - nA - S) وهو أنه لم يمثل في صف (غايا) تلميذ واحد يحمل هذا الطبع ، بين التلاميذ الأقوياء ، فإن نقص فاعلية أصحاب هـذا النموذج ، وتمسكهم بعاداتهم في العمل والتفكير ، وقلقهم تجاه كل ما هو جديد ، واستعدادهم لهبوط الهمة ، وصعوبات تكيفهم ، وبطء تصورهم ، كلها تمنعهم من ذلك ، مهما كانت درجة ذكائهم . في حين أنهم مثلوا جميعاً في زمرة الطلاب المتوسطين ، يقودهم إلى ذلك قوة شعورهم .

٥ – ويبدو ذكاء النموذج الغضبي : (E - nA - P) كما في دراسة بول غريجيه ، أقل أشكال الذكاء تفضيلاً بسبب تحريكه الطبيعي . وقد يصبح – كما في أي نموذج آخر ، ممتازاً ، لأن الطبع لا يستعمله إطلاقاً بالمعنى المدرسي ، بشكل تبقى معه النتائج المكتسبة بعيدة ، قليلاً أو كثيراً ، تبعاً لدرجة اللافعالية وللإمكانات الحقيقية . وهذا يدلنا على أن الجهد التربوي سيجد هنا ميداناً واسعاً للإمكانات وللصعوبات في آن واحد .

ويقودنا التحليل الموجز الذي سنقدمه فيما يلي إلى نوعين من النصائح :

النوع الاول ويتعلق بتوجيه الدراسات والثاني ويتعلق بالموقف التعليمي والتربوي الذي يجب أن نتخذه من تلك الطباع .

٢ ــ قدرات هذه النماذج من الذكاء وصعوباتها .

التربية والتوجيه .

١ــ الانفعالي، الفعّال، ذو الترجيع البعيد أو الجموح:

ا ــ لا يستتبع الذكاء اللفظي ــ التصوري لدى النموذج الجموح (E-A-S) أي عجز فهو آمن في الميادين التي يجب أن تجتمع فيها المعاني المتعلمة في تركيب متزايد قبل أن يكتسب معلومات جديدة ، هيأها التركيب المتعلم سابقاً ، كما لو أنه كان يترك فجوات لتمتلىء . وإذا كان الذكاء المنهجي لنماذج الجموحين يقود عقولهم إلى نوع من القسوة والجمود ، فإنه لا يحول دون نجاحها شبه الأكيد في كل العلوم المجردة أو نصف المجردة أولاً (كالرياضيات والعلوم الطبيعية والمناقشات الأدبية والفلسفية) ونجاحها أيضاً في العلوم ذات القاعدة المشخصة العينية وفي الجغرافيا كما في العلوم الطبيعية يجد الميل العام إلى الدراسة - المستمد من أصل طبعي - مكملاً ذا قيمة في الاتجاه نحو تنظيم

المعارف ، مهما كانت طريقة تقديم هذه المعارف . إن دراسة الصين كدراسة الدورة الدموية تصبح منهجية ضمن أطر قدمهـــا الذكاء للذاكرة . ونحن لا ندرس الجغرافيا الطبيعية للصين منفصلة عن اقتصادها وحياتها البشرية ، ولكننا نتعلمها بصورة تركيبية ، وتفسر الواحدة منها الأخرى – إلى حد مـــا – تبعاً لرغبة الجغرافيين ، ولا ندرس النسيج الشرياني بعيداً عـــن وظيفته ولا الوظيفة الشريانية بعيداً عن بنية الأوعية . وهذا يعني أن الطبع يحرك توتر الذكاء بصفة دائمـــة وبِـسَعَة .

وفضلاً عن ذلك فإن القدرات الخاصة تضع ذكاء النموذج الجموح : (E-A-S) تجـاه مخططات للتأمل ومشاريـع للعمل تهيئه أكثر من غيره للنجاح المدرسي في مختلف اشكاله .

والأسلوب الذي يتبعه الطبـع في تحريك الذكاء له أهمية أكيدة ، حتى أن معلمين مجربين أمثال (غايا) في التعلم الابتدائي و (غريجيه) في التعليم الثانوي لم يجدوا أي تلميذ ضعيف يحمل هذا الطبع . وإن هذا الذكاء القاطع الذي يبين الطبع قيمته يؤكد أن استخدام

الذكاء في جميع إمكاناته سيكون محتماً مهما كان التوجيه المختار . وبصورة مبدئية فإن هـــذا الذكاء النظري اللفظي التصوري سيكون متلائماً جـداً ، وضمن حد معين ، مع التعليم الثانوي في فروعه المختلفة الأدبية منها والعلمية . ولكن هذا لا يعني أننا لا ننصح بالتعليم الفني. فالذكاء المنهجي للنموذج الجموح (E-A-S) سيقدر على إعطائه الحد الأدنى من الترجيـع . وسيقيم أقوى الجسور بين الفن والمصنع ، بـين التعليم النظري والعملي ، وهو مستعد لتحضير البكالوريا الفنية كما يحضر البكالوريا العامة . ويستطيـع أن يكون مهندساً فنياً ومهنياً كما يمكن أن يكون بوليتكنيكياً .

ب – **الموقف التربوي والتوجيه.**ـ وتهبط هنا إلى الحد الأدنى . فهذا الطبع قد ثبت منذ زمن طويـل هدفه ومراحله. ونستطيـع أن نمنح ثقتنا هذه الحساسية القوية ، الداخلة ضمن فعالية ثابتة ينظمهـــا الترجيـع البعيد ويجعلها منهجية ويوحدها ويسندها . ويميز علماء الطباع بين نموذجين فرعيين وهما الجموح المكتئب أو المتأمل : passionné réfléchi وسنصف هذا النموذج فيما بعد ، والجموح الصارم : passionné accentué .

وعدد أفراد هذا النموذج أقــل بكثير . ويصل عنده الانفعال والفعالية والترجيع البعيد إلى حدها الأقصى وقــد تؤثر على بعض الفعاليات المدرسية ولكنها حالات نادرة الحدوث .

٢ ـ الانفعالي ، الفعال ، ذو الترجيع القريب .
أو النموذج الغضبي .

ا ـ الذكاء المشخص و التقني للنموذج الغضبي E-A-P.ـ

تشير الدراسات الاحصائية إلى السمات العقلية لهـذا الطبع . وأول ما يفرق بين النموذج الجموح E - A - S والنموذج الغضبي E - A - P هو الأسلوب العام للذكاء . فالنموذج الغضبي عاجزعن التعميم والتوحيد والتركيب، ويتجه ذكاؤه ، بتأثير الطبع ، نحـو العيني والمباشر . وهو يدرك ما يحيط بالحاضر، ويعرف خواص الشيء ، كما يعرف الفروق الدقيقة بين شيئين متقاربين أو بـين فكرتين متقاربتين . وهو سريع البديهة ولكن فهمه محلي نوعاً مـا ، تبقى المسلمة الجديدة معزولة طويلاً ، وتـدرك في قيمتها الذاتية ، متكاملة قليلاً أو بشكل سيء مع معرفة الكل، ومتواضعة بصورة غير صحيحة

في تركيب مسجل للمعارف . ومن هنا كان الضعف في الرياضيات حيث يلعب الإدراك التركيبي دوراً أساسياً، والضعف في القدرة الفلسفية ونقص النظام والمنهج وعدم الوضوح واختلاط الأسلوب .

ونحن نعلم أن الأذواق والميول لا تتطابق بالضرورة مع القدرات وتشير مع ذلك إلى موازاة ملحوظة . فالاهتمام ضعيف بالمشاكل الميتافيزيقية والعلوم الرياضية والعلوم التجريبية ـ النظرية (كالفيزياء) . وعلى العكس فالاهتمام قوي وحاد بمشاكل الحياة المشخصة والمسائل الوضعية بصورة عامة والقضايا الاجتماعية والسياسية .

وهناك دليل عكسي فقد وجد في السجلات التي رجعوا إليها في مركز التوجيه ان معامل الارتباط بين الطبع الغضبي A-E-P وذكاء النموذج المشخص التقني يبلغ ٨١ ٪ . وكذلك فإن معامل الارتباط بين الذكاء المشخص ـ التقني وبين نفس الطبع يبلغ ٦٣ ٪ . وهذا يدل على ميل ذكاء ذوي الطبع الغضبي E-A-P إلى أن يكون مشخصاً وتقنياً وان هذا الطبع يولد وحده ٦٣٪ من الذكاء من هذا

النوع . [1]

ب ـ الموقف التربوي والتوجيه .ـ

يكتسي التوجيه هنا أهمية خاصة . فالتعليم المناسب هو التعليم التقني ، ونجـــاح الغضبي E-A-P في التعليم الثانوي والعلوم النظرية ليس أمراً مستحيلاً ، إذا كان توتر الذكاء عنده مرتفعاً وإذا تبنت تربيتـــه النظام المناسب الذي سندرسه قريباً . ولكن ذلـك سيتم في سلسلة من التحولات والحوادث : من طاقات ونكسات وفي قصص كبيرة ودرامـــا صغيرة .

يريد « هوغ » أن يصبح طياراً (ويكثر هذا الميل لدى أصحاب النموذج الغضبي وكذا الميل الى البحرية

---

(١) إن هذا الاقتران يفسح مجالاً في معظم الأحيان للاحظات من هذا النوع تتعلق بطبع غضبي من مستوى عقـــلي متواضع : الذكاء ينقصه المنطق وسرعة البديهة والاستقرار ويثبت بصعوبة . وهـــذا الذكاء متجه نحو المشخص ويبين الطفل ، في الفحص كما في الحياة العادية أن منطقه عملي وأنه قادر على التخلص من المآزق . وفي العمل العقلي نلحظ غياباً كاملاً للمنهج ، والتلميذ يدع نفسه لتأثير اللحظة . ويبالغ في الوضوح والعناية عندما يدور الموضوع عن عمل مشخص . إنـــه موهوب من الناحية العملية، في حركاته وضوح وحذق (مركز التوجيه المهني في آنسي Annecy) .

والتعمير والجيش) . كان نجاحه في الكلية متواضعاً ، في حين أنه كان ينصرف كلياً إلى الرياضة والأفلام والقصص العاطفية وقصص المغامرات أو القصص البوليسية . كان هذا المراهق يريد أن يكون طياراً ، وليس ذلك مجرد رغبة وهوى ولكن حدس عميق لميول ذكائه وطبعه . ومن ناحية أخرى فبقدر ما كان فاشلاً في الأمور العقلية ، كان ناجحاً في الأمور العملية (كأمثاله من الغضبيين) . إن المؤسسة التي يجب أن ترعاه هي مؤسسة تقنية ، تهيئه وتوجهه مهنة ميكانيكي في الطيران أو في مدرسة البحرية . ولا يجدي إرغام الطبيعة فتيلاً ، فالطبيعة ترفع صوتها عالياً لدى الفعالين الجموحين ولا تستطيع إلا أن ترغم نفسها على الصبر الطويل تجاه الدراسات المجردة ، الغائبة عن الأعين . يجب أن نرى غضبياً تحت رحمة نص يترجم عن اللاتينية ولندع جانباً الصعوبات الناتجة عن عدم الاستقرار وعدم الاطمئنان التي اكتسب بها الغضبي قواعد اللغة ، إن هذا النص القديم لا يوحي له بشيء ، هذا إن لم يكن داعياً لحنقه وغيظه . إنه مكتوب بلغة ميتة ، وهو يفرض عليه الاهتمام بحوادث عسكرية

وحقوقية أو سياسية تائهة في نظره ، في ليل الزمن واللامبالاة . ولا تبدو له أية رابطة بين تلك التواريخ البعيدة وبين هذا الحاضر الذي يحبه ، ولا تربط أية منفعة بين هذا العمل وبين شخصيته المنفتحة كلياً على الحاضر وعلى الحياة . هل نقول إن هذا التنسك سيكون أنجح مما كان لو أنه سار معارضاً الميول الطبيعية . إن هذا تناقض يمكن القول به . إذا ما كان لدينا الوقت الكافي لنقود جيداً تكويناً أو لنغفله ونقصر تجاهه ، وما إذا كان من التعقل أن نسعى لتكوين الشخصية باتجاه يعاكس ميولها الأساسية .

سيجد ذكاء النموذج الغضبي ذاته يوماً ما ، وبشكل مرتاح تماماً ، إذا ما بدأنا بوضعه ضمن صيغته . نحن نعلم كما لو أن علينا أن نعد أطباء ومعلمين وعلماء وباحثين. وتأتي اللحظة التي ينتقم فيها منا رجال العمل، التاجر والسياسي والصناعي والعامل اليدوي لاحتقارنا لهم . لم يخلق هذا الفكر للمجرد وغير الحاضر ، ولذا فإنه يجب أن يوجه حسب تفضيله نحو التعليم الصناعي أو التجاري ، التعليم الذي يقدم له العلوم المشخصة والحاضرة التي ينتظرها وسينطلق منها .

إن لهذا التوجيه نتيجتين في آن واحد :

النتيجة الأولى عقلية وهي إزالة آلاف الصعوبات التي تعترض طريق التعليم النظري .

والنتيجة الثانيــة تتعلق بالشخصية وهي تؤكد التوافق Syntonie بين التلميذ ووظيفته ، وسيتحسن سلوكه وسيجد نفسه وقد سلم من أحد مصادر عــدم التكيف على الأقل .

٣ – الانفعالي اللاانفعال ذو الترجيــع البعيد أو العاطفي

ا ـ التـكليف العام في المدرسة الابتدائية .ـ لنعد إلى الجداول الثــلاثة سابقة الذكر ، فهي تقودنا إلى التمييز بين مرحلتين مختلفتين في درجة النجاح في الطبــع المدرسي للعاطفي الصغير . إن حساسيته العميقــة والأمينة على نفسها تهيئه لدرجة من النجاح ما لم تفسد عليه طريقه العائلة أو المــدرسة . سينجح كغيره في الهندسة (الأولية والمشخصة) وفي اللغة الفرنسية ، حيث يبدع ، لأن عليه أن يعبر عن حوادث يحتفظ عنها بذكرى طويلة ، حارة وقوية أو يــــذكر بعض الانطباعات والانفعالات التي له بها تجربة عميقة ، في

الاملاء لأن منهجه وحدسه وشعوره القوي تقـــدم له أجل الفوائد . وفي القراءة لأن القراءة تقدم له نصوصاً مفيدة أو مثيرة . وفي التاريخ أخيراً : لأن التاريخ استدعاء للماضي وهو مرغوب دائماً بالنسبة للعاطفي ذي الترجيع البعيد . فهو حياة عاشهـــا الآخرون ، وحوادث ملونة تؤثر على الذاكرة العاطفية وباختصار إن العاطفي ينجح في المدرسة الابتدائية ، في جميـع المواد نجاحاً عادياً وذلك بسبب نقص فعاليته الـكافية (لو لم يكن أي واحد من الطلاب في الثلث الأول من صفوف غايا) . ولكنهم كانوا بين المتوسطين جميعاً . إن شعورهم القوي وتركز حساسيتهم على التعـــليم المشخص وخاصة الانفعالي منه يفسر هـــذا النجاح النسبي .

ب – الصعوبات العقليـة في التعليم الثـــانوي والتعليم الفني التقني . – يتغـير الجدول كليـاً عندما ننتقل إلى المرحلة الثانوية ، ولنعد إلى إحصاء (غريجيه) الذي يعترف المربون بقيمته . فسنجد كما هي الحـــال دائماً أن عقولاً تتوصل إلى تجـــاوز ضعف التحريك الطبيعي ولكن عددها قليل . ويكفي أن نقارن

بصورة وسطية النسبة المئوية التي يحصلها العاطفيون (E - nA - S) في مختلف القدرات لندرك ضعفها .
الذكاء التركيبي غير موجود بصورة عامة .

وقد لوحظ لدى ٢٪ من العاطفيين . (E-nA-S) أما الذكاء التحليلي فهو أكثر وجوداً ٨٪ تقريباً، القدرة على الفهم ٢٧٪ وهي أقل بكثير من الوسط ٤١٪ ، لا وجود للتصور السريع ، ولا للقدرة على التجريد ، وبالتالي لا وجود للقدرة في الرياضيات أو الفلسفة التصورية . ومن الواضح أن عدم الكفايات هذه ترتكز على نقص الاهتمامات العقلية المتعلقة بها ، كما تشير الى ذلك نفس الإحصاءات . وتخفض النسبة المئوية في المسائل الوضعية والاجتماعية والسياسية ، كما هي الحال بالنسبة للعلوم الرياضية التجريبية والفنية . وترتفع هذه النسبة المئوية عندما ننتقل إلى مسائل ما وراء الطبيعة والمسائل الدينية [1]

(١) ذكر مدير مدرسة اكليريكية كاثوليكية كبيرة أن الاكليريكيين كانوا يصنفون طباعياً كالتالي: عاطفيين E - nA - S ٥٠ ٪ ، جموحون E - A - S ٢٥ ٪ ، غضبيون E - A - P ٥ ٪ ، عصبيون E - nA - P ٥ ٪ . (وهؤلاء قل أن يكملوا دراستهم الانتقائية) ومن طباع أخرى ١٥ ٪ .

وكل شيء يحدث كما لو كان الطبع يتدخل في شكل الذكاء وفي توتره معاً . ففيما يتعلق بتوتره يتدخل لبعتقه ويفك قيده عندما ندخل منطقة اللااهتمام أو الصعوبات . أما بالنسبة لشكله ، وهو ذو علاقة معينة مع توتره ، فإذا كان التوتر ضعيفاً فإنه يفضل شكلاً عينياً بصورة قطعية . وهو يتجه نحو الأشياء وبصورة خاصة نحو الكائنات الحية ، تثيره فرديتها ، ويدركها في مظاهرها الموضوعية وفي بقـــاء أثرها العاطفي . ويصادف هذا النموذج من السلوك بصورة خاصة لدى أصحاب الحرف الذين يتغنون بعملهم ويعاملون بمحبة المواد التي يعملون بها .

ج ـ **التوجيه** .— ان ما تقدم يجعلنا نفهم كم كان التلميذ العاطفي (E-nA-S) يعـــاني بعض الصعوبات في التعليم الثانوي : إلا من كان توتر ذكائـــه يفوق المتوسط . فالتعليم الفني يجلب معه حـــلولاً نافعة . ومن المؤكد أن الفعالية المكتسبة بواسطـــة التعليم الصناعية لا يمكن أن تكون ذات دور فعال، وسيبدو مظهرها المادي والمشخص وكأنه سخف غير محتمل . والتعليم التجاري والحساب التجاري والمحـــاسبة

والاختزال كلها بعيدة عن اهتمامات هذا الطبع وعن ذكائه . ولكن عندما يكون الطبع في منتصف الطريق بين العاطفي والعصبي (من صيغة ٧٤٥ ، ٧٣٥ ، ٧٤٦ ٧٣٦)مثلاً فإنه يفضل التوجيه نحو العمل الصناعي الحرفي .ولكن هذه الأعمال لا تناسبه كلها ، فالحدادة والنحاسة لا تناسبه مطلقاً ولكن صناعة الابنوس والنحت والتجليد وكل الصناعات الفنية بصورة عامة تكون ملجأ لحب العمل المنعزل وتكون سبيلاً سعيداً لهذا النوع من الذكاء والعاطفة .

وإذا لم تكن قدرة الذكاء أكثر من متوسطة فلا بد من البت في أمر وهو : هل للتلميذ مواهب يدوية أو ان اهتماماته وقدراته لا تفسح له مجالاً لسوى إكمال الدراسة الثانوية ؛ في الحالة الأولى لا يجوز التردد ، ويجب أن يوجه التلميذ نحو المهن المذكورة. وسيكون سعيداً فيها ، وسيكون مركزه مرموقاً على الأغلب . وحتى إذا كان الذكاء لامعاً فإنه يمكن أن نوجه التلميذ نحو هندسة الفنون والصناعات [1] . وإذا لم يكن هذا

(١) هناك أمثلة كثيرة تثبت صحة قولنا . فمن جهة يجد فيها الميل الى المشخص مرتكزاً له ويعمل الذكاء بصورة أفضل من المجرد المحض،

التوجيه الفني-الجمالي ممكناً ، فبوسع التلميذ أن يتابع دراسته الثانوية وأن يتوصل بفضل شعوره الى البكالوريا الفرع الأدبي (ا - ب) وإلى الفلسفة (قسم الآداب) ومتابعة مهن من نفس الاتجاه .

د - الموقف التربوي العائلي والاجتماعي .- يجب أن يكون أكثر وعياً ودقة في هذه الحالة منه في جميع الحالات الأخرى . وسنذكر في الفصول القادمة ما يهدد هذا الطبع من الحوادث العائلية والمدرسية والذاتية ؛ ولنشر فقط إلى أن الحياة المدرسية غالباً ما تكون قاسية على العاطفيين الصغار ، ولنستعد لتوجيه عنايتنا إلى تكييف هؤلاء العاطفيين الصغار .

أما من وجهة النظر العقلية المحضة فعلى الآباء والمعلمين أن يقاوموا البطء المختلط للفكر إذ أن كثرة الانفعالات وقوتها تقلق الأفكار[٢] بدون توقف .

ومن جهة ثانية فإن هذه المهنة تسمح له بعد التخرج من المدرسة بانتقاء وظيفة مهندس ذات علاقة باتجاه الطبع والذكاء : صناعات فنية ، صناعة الزجاج والنسيج واللدائن دون أن نحسب المهن الجديدة التي فتحت بالميدان الواسع لعلم الجمال الصناعي وهو غير منتشر في فرنسا .

(١) جان جاك روسو : « إن هذا البطء في التفكير مضافاً الى

وكذلك من المفيد أن نوجه العاطفي الصغير نحو السير في محاكمة أو توسع فكرة وتتبع كل النتائج التي تنجم عن ذلك .

٤ – الانفعالي ، اللاانفعال ، ذو الترجيع القريب .
أو العصبي .

ا – الذكاء الفنان وغير المستقر للنموذج العصبي

E-nA-P . – لقد أعطينا سابقاً لمحة تخطيطية لهذا الطبع . وسنفهم مباشرة سلوكه المدرسي والعلاجات الممكنة إذا ما حللناه عن قرب . إن مقوماته الرئيسية هي الانفعالية واللاانفعالية والترجيع القريب وهي مفتاح ثلاثي ضروري وكافٍ للدخول في صميم هذا الطبع . فباعتباره ذا ترجيع قريب يكون العصبي عبداً للحظة ، يتحرك كاللحظات التي تنقضي وكم يود لو ينقضي معها ، لأن اللحظات والظروف تمر بسرعة وهو يريد أن يدركها في طيرانها ويملأها . ولذا فهو

هذه الحيوية في الإحساس ، لا أشعر بها عندما أحادث الآخرين ، وإنما عندما أكون وحيداً وعندما أعمل . إن أفكاري تنتظم في رأسي بصعوبة لا تصدق . » (الاعترافات ١١١) .

مشغول دائماً . ما عمله ؟ إنه لا يمكن أن يعمل إلا إذا التقى اهتمامه الفاعل ، بفعـــل الحظ ، مع المناسبة والظرف أي بدفعات مفاجئة . ومن هنا كان الذكاء الانتقائي لهذا الطبـع ، المتحقق غالبـــاً في العلوم الانفعالية (التعبير ، الغناء ، المحفوظات ، القراءة ، الرسم ، الموسيقى) والغائب في العلوم العقلية والمجردة (الرياضيات والمناقشات والعلوم الطبيعية) .

وكما أنه يعمل بصورة مفاجئة ،فهو لنفس الأسباب يتعلق بالأشخاص والأشياء دون ثبـــات ولا تأكيد وبطريقة اهتزازية سريعة الزوال . وهو عاجز عن تأمل انطباعاته ، فـــلا يسعه إلا أن يكون شكاكاً وعنيفـــاً ، يبحث عن انفعـــالات جاهزة بسبب عجزه عـــن اكتسابها بنفسه ، وهو يجازف أحياناً بالهروب من العمل المدرسي من أجل تسليات مقلقة ، يبحث عنها أحياناً بسبب رغبات وتجـارب حسية أو جنسية وقراءات أو مشاهد مرعبة ومحرمة .

ب ـ الموقف التربوي والتوجيه. ـ لا نستطيـع أن نصف الشروط الصحية الجسدية والنفسية التي تفرض نفسها في

مواجهة هذا الطبع[1] . ولنكتف بالقول إنه لا يمكن الحصول على أية نتيجة دراسية بعيداً عن تربية تستوحي بصورة دائمة الإمكانات والنواقص . إن هـذا التلميذ يجب أن يكون تحت مراقبة دائمـــة ، يجب أن يوجه أخلاقياً ويشجع عقلياً . وعلى ذلك فلا يجوز أن نشط همته بأن نفرض عليه وظائف لم يخلق لها . فالجفاف المعقد لقواعـــد اللاتينية لا يناسبه ، ولا كذلك الرياضيات . وتلائمـه تماماً الشعبة (ب) ذات البرنامج العلمي المتواضع واللغتين الحيتين ، وهي أفضل ما يراه أو أنها أقـل الشُّعَب سوءاً بالنسبة له . ولذا يجب أن يتاح له حظ مصادفة أساتذة أو معيدين قادرين على أن يقدموا له اللاتينية والفرنسية والتاريـخ والجغرافيا في ضوء مشجع ومثير. ولن يكون ذلك مستحيلاً إذا كانت التربية من الحذر بحيث تبعد التلميذ عـــن المغريات الخارجية القوية التي تجعل إثارتها وقوتهـا ، المعلومات المدرسية ، معلومات باهتة أياً كان موضوعها ومنهجها؛ وبعد أجتياز عقبة البكالوريا ، ولا بد لذلك من تضافر

---

(١) علم الطباع للأطفال والمراهقين ، ص ٥٢ ـ ١٠٠ .

الصبر العائلي مع المواهب ، يوجه إلى مهنة جذابة ، يجب ألا نسوق هـــذا التلميذ إلى الوظيفة مكرهاً فسيهرب منها كشبيهه (ستيفان مالارميه) اذا كان عبقرياً ، وبنصيحة المعلم إذا لم يكن يملك العبقرية . وهنا يفرض التوجيه الفني غالباً . وفي هذا النموذج كما في النموذج الغضبي E - A - P ، يلتقي الذكاء التخيلي بالحاجة إلى التفكير بالصور أو بمساعـــدة الصور . وبسبب من نقص المواهب الفنية يجب أن نختار مهنـــة فيهـــا تنوع (وكالات السياحة ، الطيران ، السباحة ، الصحافة ، وظيفة سياسية ، المسرح ، السينما) .

وإذا ما ضاعف عدم كفاية توتر الذكاء من الشعور بالعجز المتفرع عن طبعه ، فلا بد أن تكتشف للفتاة أو للشاب ، فعالية تستدعي لتحريكهـــا ، الحذق المعتاد . والذكاء التخيلي والحسي والحاجة للانفعال . وسيجد كالنموذج العاطفي E-nA-S طريقـــه في فعاليات تقنية وفنية معـــاً . ولكن يبقى من الأفضل إبعاد ما يتطلب منها عملاً منفرداً ، فالعصبي على عكس العاطفي انبساطي جداً . ويجب ألا نحرمه هذا السند وهذا الدعم حيث يجد ما يلزمه من معلومات.

ويجب أن يراقب خلال مدة طويلة وأن يقاد ويشجع ويساعد من قبل مشرف حازم وعطوف . ويوافقه العمل في جماعة ، في صالة فن أو في معهد فنون أو في مركز إعداد للمهن المسرحية .

ومن البدهي أنه إذا كان الذكاء قوياً فبوسع العصبي إكمال دراسته الثانوية والعالية ، وقد تقوم بعض الصعوبات في وجهها كما يعترضها التوقف والتأخر وليس النموذج البوهيمي ببعيد عن النموذج الغضبي .

٣ – قدرات الذكاء وصعوباته لدى اللاانفعاليين التربية والتوجيه

سنقدم الجدول (الموازي للجدول المتعلق بذكاء الانفعاليين) الخاص بالقدرات التي لاحظ ب. غريجيه وجودها لدى مختلف نماذج اللاانفعاليين .

٢ — الاهتمامات العقلية

بالنسبة للمشاكل	الدموي nE-A-P	اللمفاوي nE-A-S	الهلامي nE-nA-P	الخامل nE-nA-S	وسطي الطباع كلها
الميتافيزيقية	٨	٦٨	٣	٢	٢٦
الوضعية	٩١	٣٨	٥٧	٦٩	٤٣
الدينية	١٧	٥٨	٣	١٠	٣٩
الاجتماعية	٢٠	٦١	٥	٨	٤٠
السياسية	٧٥	٦٨	٧	٣	٤١
بالنسبة للعلوم					
الرياضية	٥٨	٦٣	٢٠	١٧	٢٧
الفلسفية	٢٥	٦٥	٤	٧	٣٣
النظرية التجريبية	١٧	٤٧	٧	١٢	١٦
التقنية	٦٧	٣٥	٢٦	١٩	٢٢

علامات الذكاء	الدموي nE-A-P	اللمفاوي nE-A-S	الهلامي nE- nA-P	الخامل nE-nA-S	وسطي الطباع كلها
	٪	٪	٪	٪	٪
١ — القدرات					
القدرة على الفهم	٦٨	٧٩	٢٦	١٢	٤١
التصور السريع	٦٢	٣٥	١٠	٥	٣١
غزارة الأفكار	٦٧	٦٦	٧	٥	٣٢
القدرة على التجريد	٧٤	٨٣	٢٦	٢٢	٤٠
الاختصار والوضوح	٦٥	٦٢	٣٠	٣٥	٣٦
النظام ، المنهج	٢٩	٦٨	١٤	٥٥	٣٩
الأسلوب البسيط الواضح	٦٧	٦٦	٣٣	٣٠	٣٦
الأسلوب الواضح الصافي	٧١	٧٤	١٤	٣٧	٣٨

وها هي النسبة المئوية للتلاميذ اللاانفعاليين أو قليلي الانفعال الذين حصلوا في صفوف غايا على وسطي ١٢ على ٢٠ في مختلف المواد :

القدرات في	الدموي nE-A-P	اللمفاوي nE-A-S	اللامهتم nE-nA-P	الخامل nE-nA-S
	٪	٪	٪	٪
حساب	٤٠	٥٠	٠٠	٠٠
هندسة	٠٠	٥٠	٠٠	٠٠
اللغة الفرنسية				
ا ـ إنشاء	٤٠	٠٠	٢٥	٠٠
ب ـ املاء	٤٠	٥٠	٠٠	٠٠
ج ـ قراءة	٤٠	٥٠	٢٥	٠٠
د ـ محفوظات	٨٠	٥٠	٢٥	٠٠
تاريخ	٦٠	١٠٠	٥٠	٥٠
جغرافيا	٦٠	١٠٠	٥٠	٠٠
رسم	٦٠	١٠٠	٥٠	٠٠
تربية بدنية	١٠٠	٥٠	٧٥	٠٠

وإذا ما حاولنا التقريب بين الجدولين السابقين فان

مشكلة التخلف المدرسي لدى الطبع الانفعالي أو ضعيف الانفعال تلقى بعض الأضواء التي تنيرها . فكما هي الحال لدى النموذج الانفعالي نرى أن الذكاء موجه في اهتماماته وقدراته بالطبع الذي يرتبط به . وان غياب العنصر الانفعالي (أو انخفاضه) يحد من دور هذا التوجيه على تأثيرات الفعالية (أو اللافعالية) وعلى الترجيع القريب (أو البعيد) وهي لا تبرز منها إلا بشكل أوضح .

١ ـ اللاانفعالي ، الفعّال ، ذو الترجيع البعيد أو اللمفاوي Flegmatique

إن النموذج اللمفاوي nE-A-S موفق كالنموذج الجموح في طبعه . ومهما كان توتره العقلي الشخصي فإنه يستغله إلى أقصى حد ممكن . وذكاء اللمفاوي هو بالتحديد الذكاء المدرسي . وقد يصبح بفضل توتره أكثر من مدرسي إلا أنه مدرسي بالدرجة الأولى نشاط هادىء ، إحساس حاد بالواجب ، حيث يلمح الطبع في بادىء الأمر وبشكل غامض قانوناً عاماً وقاعدة شبه كلية وفضولاً فعّالاً وموجهاً . ولكن هذا

الفضول مختلف مع ذلك باختلاف المدى الشعوري .

أ – المدى الشعوري الواسع . – ان فضول النموذج اللمفاوي nE-A-S ذي المـــدى الشعوري الواسع ، فضول كبير مفتوح على كل المـواد مـا يكمل منها الاكتساب وما يفتح منها ميادين جديدة للمعرفة . وفي المدرسة الابتدائية لا نلمس أي تفضيل ملحوظ ولكننا نلمح ميلاً إلى الترتيب والتنظيم وتصنيف ما تم تعلمه . ويبرز هذا الذكاء ما يشبه منطقـــة مركزية منهجية بالضرورة ومنظمة ، تحيط بها هالة واسعة تضم كل أنواع المعلومـات والحدوس التي تربط فيما بعد قليلاً أو كثيراً بالمركز المنظم . إنها لعقول ذات قيمة ، فهي حازمة ومرنة ، قوية ومفتوحة ، جافة وقاسية على الرغم من اتساعهـا ، وترتاح إلى التمارين الانشائية والوصفية ولكنها تنجح بسهولة في مجموعة العلوم وخاصة في الرياضيات والعلوم والتي يوافقها تسلسلها المنهجي إلى حد بعيد . وحتى في اللغة الفرنسية عندمـا يصل إلى الصفوف التي يستعاض فيها بالمنـــاقشة عن التعبير والرواية . ونكون عندها أمام الذكاء اللفظي التصوري المحض وهو متـلائم إلى أقصى حـد ممكن مع شكل

ب – المدى الشعوري الضيق. – إذا كانت الساحة الشعورية لنفس الطبع ضيقة فإنـــه يعمد إلى تضييق المنطقة المركزية وإضاءتها بقوة وترك الباقي في الظل أو في الظلام . إن فضوله ليس مفتوحاً بصورة قبليـــة : à priori وهو لا يتحرك إلا بفعل مؤثر، وذلك عند ما تتفق الجدّة مع اهتماماته . ويزيد هذا التحديد بتقدم الشخص في العمر . ومنذ المدرسة الابتدائيـــة وفي الصفوف الأولى من المدرسة الثانوية نجد أن التلميذ يعبد العادة والمعتاد ، وهو يتذوق المناهج الجديدة إذا مـــا توصل إلى فهم مبدئها . ولكنه لا يجد أي لذة في تعلم التصريف والنحو تبعاً لأنماط تبدو له سائرة على هواها . هو دوماً أمين مخلص لما يعرف ، حريص على ألا يتعلم إلا ما يتجمع مع مـــا سبق تعلمه ويرتبط به ارتباطاً وثيقاً ، وهو لا يملك الذوق الأدبي ، والتعبير والوصف عنده ، في المدرسة الابتدائية ومن السادس إلى الثالث، يكون مكتوباً بأسلوب تخطيطي يتخذ شكل : « دعوى لفظية موجزة وجافة » « غايا » . تلائمـــه المناقشات حيث يكون عليه أن يعرض نظريـــة لا أن

يقص أو ينفعل . وهو يرتاح بالتحديد إلى النظريات الفلسفية ويجازف بان يسجن نفسه فيها نهائياً ، لا لأنها تجتذب حساسيته بل لأنها تثير إعجاب ذوقه الصوري، وهو من الذين يكتبون فيما بعد الكتب الغامضة ، ويدهشون بهدوء لأن الإنسانية لا تتبعهم ومن وراءهم في هوى اختصاصهم البارد . وكذلك فإنهم يكونون ، منذ انتهاء دراستهم الثانوية ، مؤرخين متقاعدين ومحررين غزيري الإنتاج للجزازات والقوائم ، وزبائن مثابرين على الأرشيفات والمكتبات ، يقدمون الأطروحة ولكنهم لا يحصلون على الأغريغاسيون. فالمدى الضيق للأطروحة يجتذبهم ، ولكن المدى الواسع للأغريغاسيون يخيفهم ، وهم يعمقون أبحاثهم إلى آخر حد . ويخشى من أن يغوصوا في حفرياتهم .

الموقف التربوي .— يحسن بنا أن نبادر إلى حماية أصحاب هذا النموذج منذ صغرهم ، إن البرامج المدرسية ترغم على عمل موسوعي ليس عديم النفع هنا، وكذلك يمكن التخلص من ضيق المدى الشعوري لدى بعض أصحاب هذا النموذج اللمفاوي nE-A-S ، وذلك إذا وجهنا اهتمامنا نحو إقامة جسور تربط بين

الجديد والقديم ، أو إذا جمعنا القديم إلى الجديـــد في تركيب يسيطر عليه القديم . وبعبارة أخرى ينبغي أن نوسع ساحة الشعور ، على الرغم منها ، وأن نزيد حقل حب الاطلاع فنفتعل المنـــاسبات (الخروج والزيارات، المطالعة ، المسرح ، المناقشة) لفتح آفاق جديدة أمام الطفل والمراهق اللمفاوي ، على أن ندله بشكل دائم على الدمج الممكن للمعرفة الجديدة .

٢ ـ اللاانفعالي ، اللافعّال ، ذو الترجيـع القريب أو الهلامي Amorphe

بما أن ذكاء النموذج اللمفاوي يتصف بالمقدمـــات التالية : الفعالية والترجيـع البعيد (A-S فان ذكاء النموذج الهلامي الذي يتصف بالمقدمات المقـــابلة : اللافعالية والترجيـع القريب : (nA-P) لا بدّ أن يكون معاكساً له . وتؤكد التجربة التربوية ذلـــك بشكل قاطع . وكما تبين الجداول المذكورة سابقاً فان أصحاب النموذج الهلامي يَمثّلون دائماً في الصف الأخير .

وهذا الطبـع أكثر الطباع دلالة على إمكان معالجة التخلف المدرسي. فاذا أخضعنا تلميذاً يشغل الدرجات الأخيرة لامتحان نفسي قياسي فسيعطي معدلاً عقلياً

كافياً ، أو حتى معدلاً ممتازاً . ومن هنا تبرز نقطتان:
الأهمية المدرسية لصهر الذكاء وذوبانه في الطبع ،
وإمكانية تقويمه ضمن مقياس ، هو كما نعرف مختلف
تبعاً للمستوى الخاص بكل أسرة طبعية . وهذا
المقياس ضيق كما رأينا لدى ذوي الترجيع البعيد ،
ولكنه كبير وكبير جداً لدى ذوي الترجيع القريب .
إن الخضوع للحاضر واللامبالاة تجاه الماضي والمستقبل
تكون بوضوح العنصر الأساسي للمرونة والخضوع .

إن الطبع اللاانفعالي ، اللافعّال ، ذا الترجيع
القريب ، لا يتمتع بأية قدرة ، إذا كنا نقصد بالقدرة
العناصر المحركة للشخصية : الانفعالية الفعالية ،
الترجيع البعيد . وليست الطبيعة ، كما قال هوبير ،
إلا مادة يجب أن تعطى الشكل الذي يوافقها، ولكنها
لا تتضمن هذا الشكل مقدماً، حتى ولا في حالة كمون،
وهذا صحيح بالنسبة للهلامي إذ يعني الفراغ بالنسبة له
الاستعداد والتهيؤ .

الموقف التربوي .— يجب أن يتم تبعاً لمخططين :
الأول يهدف إلى رفع درجة استخدام الطاقة ، والثاني
يعمد إلى إدخال الطفل ضمن نظام تربوي مناسب.

لحالته . وهذا ما سنعرضه في الفصل الأخير ، الذي سنكرسه للعلاجات التربوية لا التعليمية فقط ، التي تتطلبها الطباع القاصرة العاجزة ، لأن الطبع هنا ، والطبع وحده ، هو الشاذ والمنحرف . وبصورة عادية ، يجب أن يتلقى الذكاء الفارغ بسبب فراغ الشخصية ، معاملة خاصة تناسب شخصيته في البيت والمدرسة وتزوده بفعالية ذات قيمة .

٣ — اللاانفعالي ، الفعّال ، ذو الترجيع القريب أو الدموي Sanguin

من الهلامي : (nE-nA-P) ننتقل إلى الطبع اللاانفعالي ، الفعال، ذي الترجيع القريب (nE-A-P) وإلى السمات الخاصة لسلوكه العقلي .

إن هذا النموذج كالنموذج السابق مهيأ ومستعد بصورة أساسية ولكن هناك نقطة رئيسية وهي أن هذا الاستعداد ليس فارغاً ، يحتاج إلى إحياء ، كما هي الحال لدى الهلامي، ولكنه استعداد فعال كله ينابيع . وكأن سببه الحساسية شبه الصامتة . ولكن من ناحية أخرى ، إن الفعالية ليست مستعدة إلا لأنها ترتبط بالترجيع القريب الذي يجعلها تدور على جميع رياح

الجدّة مع ما قد يكون لذلك من حسنات ومساوىء .
وفي دراسة غايا يبدو النموذج الدموي غير مفضل .
وما ذلك إلا لسبب وسطي التوتر العقلي لخمسة أشخاص
من هذا النموذج يبدون في الصف ، ثم لأن المؤلف قد
حسب من بينهم اثنين اعتبروا شبه هلاميين . وبنتيجة
دراساتنا وأبحاثنا ، ، نجد أن تصنيفهم العام ممتـاز ،
فقد جعلتهم أبحاث غريجيه التي طبقت على عدد كبير
من الأشخـاص ، في الذروة من حيث حضور الذهن
وغزارة الخيال والتسامي والرابطة المنطقية وفي المرتبة
الثانية من حيث التأمل المجرد والاختصار والوضوح
والتفكير وموضوعية التعبير .

والتـلاؤم الجيد العام لهـذا الطبع في المدرسة
الابتدائية مضمون بفضـل انبساطه الأساسي الذي
يكون تذوقه للموضوعي ، وللمعرفة ذات القـاعدة
المشخصة (العلوم الطبيعية ، الفيزيائية والجغرافيا) .
وتنصب القدرة العامة بالنسبة لأي تعلم على الواقعي ،
وتسمح مرونة تلاؤم هذا الذكاء الذي لا تقيده أية
عبودية طبيعية ، بالانتقال السهل وبالعمل السهل بصورة
عامة في الدراسة الثانوية . وهو يتلاءم مع الرياضيات

تلاؤمه مع اللاتينية ومع التعليم الفلسفي الذي يتمنى مع ذلك ألا يراه ضائعاً في غيوم الميتافيزياء أو في الدقة اللفظية .

الموقف التربوي.ـ نحن إذن أمام ذكاء مستعد تماماً للعمل المدرسي ويجب أن يؤتي ثماره وأن تحاط الشخصية بالعلوم والعمل العقلي المأخوذ ضمن منهج . فهذا الطبع ، نظراً لخضوعه الأولي لنداء اللحظة ، يميل ميلاً مؤسفاً إلى التشتت ، فهو يقبل بنهم على وظيفة الرياضيات ولكن إذا اعترضت طريقه عقبة فسرعان ما يقفز إلى الترجمة عن اللاتينية ، ومنها إلى عمل آخر . وهو لنفس السبب يميل إلى التنوع فلديه دائماً الوقت لإعادة النظر في الإنشاء ولبدء المراجعة استعداداً للامتحان . ويسمح له بالترجيع القريب مضافاً إلى حساسيته المتواضعة وفعاليته ، بالتفاؤل العميق الذي يزعجه في عمله المدرسي بقدر ما ينفعه في سلوكه في الحياة . فباعتباره مشتتاً بسبب ترجيعه القريب ، فإن فعاليته تسمح له بالاعتقاد بأنه يكفي « أن يستعد قبل الامتحان بأيام معدودات » .

والذكاء في ذاته لا يقع في مثل هذه الأخطاء أبداً ،

فهو عندما يكتب موصوعاً أو يحل مسألة فإنه يكون مدركاً لمعنى القوة والارتبـــاط المنطقي . وحتى إذا ضاعف المفاهيم (غريجيــه) مسوقاً الى ذلك بترجيعه القريب فإنه يأخذ الوقت الكافي لتجميعها لا في منظومة متماسكة ومغلقة كما يفعل العاطفي أو اللمفاوي وإنما في سلسلة من المعارف المستقلة ، المرتبـة . ولذا فعلينا ، بدون ان نجرب توجيه هذا الطبع نحو تنظيم مذهبي يتعارض مع كل كيانه، ان نقف ضد التوزع والتأجيل والميل الى الإسراع والإغراء التفاؤلي بالاعتماد على الحظ وعلى الألاعيب الصحيحـة إذا لم يبالـغ فيها . ويمكن التوصل الى ذلك بتعليــم لا نخشى هنــا من عواقب متطلباته القاسية . إن النموذج الدمـوي (nE-A-P) الحذر التواق الى الانصياع للصدفـة أكثر من ميله الى مواجهة الأمور والتغلب عليها ، يحسب لذلك حساباً كبيراً في وضعه المدرسي . إن الدمويين الذين يعملون بشكل صحيح هم الذين يفرض عليهم معلموهم أو آباؤهم أو الأثنان معاً سلطــة حازمة . ولكن إذا زالت السيطرة فإنه سرعان مايعود ماهو طبيعي على عجل ، إذا لم يعالـج الطبع بشكل سلـيم قبل منحه الحرية .

والدموي قادر على التغير بفضل استعداده وفعاليته ، بحيث يتاح له رواية نفسه بشكل واضح والسيطرة على سلوكه . ونفهم من ذلك أننا لا نستطيع ان نخطط هنا لهذا المشروع الطويل ، سواء أكان ذلك في الحياة العامة أم فيما يتعلق بالنجاح المدرسي .

وهذا يجيب على التساؤل عن قيمة الذكاء الذي تكفي فعالية الطفل واستطلاعه وترجيعه القريب ، لتحريكه بشكل تام ، وبخاصة إذا أضيفت الى ذلك العناية العائلية والتعليمية .

٤ — اللاانفعالي ، اللافعّال ، ذو الترجيع البعيد أو الخامل Apathiqe

عندما نكون أمام النموذج الخامل فلا يمكن ان يدخل التفاؤل الى الجدول ولا يمكن ان نتوقع خيراً . والقياس النفسي يظهر أكثر من مرة معادلة عقلية لا يسمح السلوك المدرسي لنفسه بالشك فيها . والواقع ان الأبحاث والتصانيف تضع الخامل في آخر درجات النجاح . وفي الصفوف الأولية التي لاحظها غايا لم يصل

أي خامل الى الوسطي ١٢ على ٢٠ إلا في مادة التاريخ حيث توصل إليها ٥٠٪ من الطلاب الخاملين . وتفيد أبحاث غريجيه ان هذا العجز العام يعود الى نقص الاهتمام . وهنا نجد ان الطبع خلو من الحساسية ومن الفعالية ، ونكون أمام المشهد المؤسف لترجيع بعيد يرغم نفسه على ان يطبق على هذا الفراغ محاولاته التنظيمية ، وحبه للنظام والمنهج . والذكاء الذي لا يمكن ان يكون يقظاً هنا ، كما هي الحال في أي طبع آخر ، يبقى في حالة الكمون . ولا يتحرك لسبب نقص الانفعال الذي يحييه ، ونقص الفاعلية التي تشده وتوجهه . ومرة ثانية نقول إن الذكاء الكامن عديم النفع ، وأن المهم هو توتر الذكاء الذي تلعب فيه الفعالية الدور الرئيسي . وغياب التوتر هو الذي يسبب أخطاء الذكاء عند الخاملين : العجز عن استخلاص المهم ، عدم القدرة على التجريد وبالتالي عدم القدرة على فهم الرياضيات حتى في المستوى التحضيري ، عدم القدرة على الربط المنطقي يسبب نقص التوتر اللازم للجمع بين المفاهيم المتتابعة ؛ ومن هنا عدم الانسجام والاحتياج

الذي يتكرر ظهوره في المدارس الاولية [1] .

وليس هنا من مجال للتوجيه أو لإعادة تربية الذكاء بذاته ، فإن على الاسرة والمدرسة أن تدرك الشخصية ككل وتعاملها على هذا الأساس وعلينا أن نعود إلى ذكر الموقف التربوي الضروري ، في الفصل الأخير من الكتاب .

إن هذه الدراسة لتأثيرات الطبع على شكل الذكاء وقدراته لا تزال عامة ، وقد أشرنا الى المواقف وأوجه الإصلاح التي تتطلبها . وبصورة مبدئية وبغض النظر عن أي تأثير داخلي أو خارجي ، يتجه الذكاء وتحريكه نحو المعنى الذي اشرنا إليه ، ويبقى علينا أن نوضح التصرفات المدرسية وذلك بإدخالها في الأطر التي تعمل فيها .

وعلينا أن نوضح أولاً ، لكل مجموعة من الأفراد ، الأوضاع الاولية والمنحنيات الوراثية . ومن الضروري

(١) ر. غايا . الكتاب المذكور : ص ١٦٤ . يذكر غايا موضوع إنشاء لطفل في التاسعة من عمره (صيغته الطباعية ٢٢٦) : « ها هي صفاتي إنني لطيف ومهذب . اقتربت في أحد الأيام من أرجوحة ، كان تأرجحها بطيئاً لحسن الحظ وتلقيت ضربة على معدتي » . انظر ايضاً : ب . عريجيه الكتاب المذكور . صفحة ١٣٥ — ١٣٨ .

أيضاً أن نفحص ما تصبح عليه عندما تتلقى التأثيرات العائلية والاجتماعية والمدرسية . إن النجاح والإخفاق المدرسيين هما حصيلة الميول الطبيعية، وهذه المؤثرات . حصيلة تركيبها جد مختلف، بحيث أن بعض الشخصيات تمر من تأثير إلى تأثير آخر أشد وأنجع. ان التلميذ الذي ننظر إليه بذاته ، في ذكائه وطبعه الأصلي ، يكون بصورة واضحة موضوعاً لدراسة أولية وهامة . وإذا ما اكتملت هذه الدراسة فعلينا أن ندرس الأسر المختلفة للتلاميذ ، لا في عناصرها الطبيعية ، وإنما في الخليط المتنوع الذي تكونه معطيات الطبيعة مع المؤثرات الخارجية وهذا هو موضوع الفصول التالية .

ولنشر عرضاً إلى أننا سنضع تأثير العوامل اللاشعورية في هذا المخطط من التجربة الحية . إن العوامل اللاشعورية لا تنجم عن الطبيعة وحدها وهي ليست حتمية وإنما تنتج عن حوادث معينة وعارضة ، عندما تجد هذه نفسها أمام طبيعة غير مستقرة . وسنكتشفها مع بقية العوامل في الدور الذي يلعبه في التخلف المدرسي كل من العوامل العائلية والمدرسية والاجتماعية .

الفصل الرابع

المصادر الاجتماعية والعائلية والمدرسية للتخلف

لا يضم هذا العنوان مصادر ثلاثة للتخلف . فالحق هو أنه لا يوجد سوى مصدر واحد هو التركيب ، في صيغ مختلفة ، بين عدم الفهم الاجتماعي والعائلي وعدم الفهم المدرسي الذي نحن بصدد بحثه .

معظم الأسر تصيبها الدهشة عندما ترى أن المربي يبحث في أوضاعها عن أسباب تخلف أبنائها . وهي بصورة عامة ذات شعور صحيح ، فهي بيقظتها أو كثرة تطلبها تظن أنها تساعد التلميذ . وإذا كانت بعيدة ، فإنها تشكو من أن الطفل يكبر ، وأن التلميذ يعمل في حرية يجب أن تتيح له أحسن الفرص وحتى إذا كانت تحيط علماً ببعض الصعوبات العائلية الداخلية فإنه لا يخطر لها أن ثمة علاقة يمكن أن تقوم بين هذه

الأوضاع وبين عمل التلميذ . وبصورة عامة تعتبر الحياة الاجتماعية والعائلية وكأنها منفصلة عن الحياة المدرسية لأنها تتجه أولاً نحو الانغلاق على ذاتها ، ثم لأن المدرسة والكلية تبدو غالباً ، وكأنها أبراج عاجية لا يتسرب إليها أي تصرف خارجي ، وفي كل يوم يكتسي التلميذ جلداً جديداً ويكون كغيره من التلاميذ تلميذاً بلا تاريخ [1] .

وعلم النفس بالذات قد يكون شريكاً في هذا الخطأ الفظيع إذا ما أسيء تفسيره. فهو يصف العمر المدرسي وكأنه تغلب على الاستقلال ، ولكن الاستقلال لا يبدأ من لا شيء ، فهو يؤكد نفسه على أساس معين . إذا تغاضينا عن القول بأن أكثر من واحد يخشى هذا الاستقلال ويتحاشاه .

وهذا الأساس هو الأساس الاجتماعي ، الاقتصادي

---

١ ـ لقد وجه انتباه مديري المؤسسات ومدرسي المرحلة الثانوية نحو قيمة : « تاريخ التلميذ » وبصورة خاصة بملاحظة من م . برونو المدير العام ، أوردها عن السجل المدرسي وقيمته، ونقرأ فيها : « إن كتلة التعليمات التي توجهها العائلة للطفل تكون مادة ثمينة للمربي (...) وللوسط العائلي في التطور الفردي قيمة أساسية لا يجوز للمربين المسؤولين عن أسرة أن ينكروها » . (نشرة تشرين الاول سنة ١٩٥٢) .

العائلي ، يثبت وجوده في علاقات جد متغيرة . وهذا يعني أن هـذا الاستقلال يبقى في غموض أساسي يجب أن نحدده لا بصورة عامة وإنما تبعاً للحالات الخاصة .

١ — الصعوبات المتفرعة عن التاريخ العائلي للطفل

يعود تعلق الطفل بأهـله إلى عهد بعيد . فهو منذ الأشهر الأولى من حياته يتصرف بنشاط يقل أو يكثر في فترة غيابهم . وقد ألح هوير في فرنسا وسبيتز في انكلترا على الآثار النفسية السيئة المباشرة والقريبـة للضيافة والأطفال الذين ينشأون بصورة شبه ميكانيكية في دور الحضانة ، ويعاملون كأوعية هضمية ليس لها الحق إلا في صحة تامـة ونظام مطلق ويتركون باقي النهار لأنفسهم ، إن هؤلاء الأطفال يبرزون منـذ طفولتهم تصرفات غـير عادية ومظاهر للمعارضة تمتد طويلاً إلى ما بعد .

إن تعلق الرضيع لا يفعل شيئاً إلا أن يترجم ويعلن عن تعلق دائم ولكنه يتغير تبعاً لمراحل التطور وتبعاً للطبائع . فمنـذ اللحظة التي يولد الطفل فيها يحمل ميـولاً أولية أو غرائز متجمعة في لاشعوره

البدائي الذي نطلق عليه اسم الـ : « هو » . وهـــذه الميول والرغائب من طبيعة ليبيدية تدفـع إلى البحث عن ارتواءات مباشرة بدون تفضيل للواقع . ولا تترك الرغائب الأولية اللاشعور طوال بقاء الطفل رضيعاً ، فهو يعيش مع أمــه ، وتتركز رغائبه الحالية على الرضاعة وعلى الفعالية المرافقة لها . وتلك هي المرحلة الفمية Stade oral .

ويتغير الحال عندما تلتقي الميول الاولية بالأم على أنها عقبة . فحوالي الشهر الثامن-الاثني عشر تبدأ المرحلة الشرجية Stade anal .

ان الكلمة ليست سعيدة فهي تشير الى الصراع الاول الذي ينشأ بين الأم التي تطلب النظافـة وبين لاشعور الطفل الذي يريـد أن يكتفي ويرتوي بشكل فوضوي . إن هـذا ليس إلا مثالاً لأن الصراع قائم في كل مكان : التغذية الجديدة ، تعـلم المشي ، القواعد التربوية الأولى ، ولكي يضمن الطفل حب أمه والوسط التربوي ، نجد أنه يضحي بميوله وباللذة التي يجنيها منها. إن لاشعوره « هو » يـدع المتطلبات الخارجية تغمره وكذلك الواقع . وبمقابل الـ « هو » اللاشعوري تقف

« الأنا » التي تنظم تواجد الدوافع الأولية والقيم العائلية ، وفيما بعد يتوضح ويتشخص القسر والضغط الموجهان إلى الدوافع . ومن جهة ثانية يميز الطفل بين أبيه وأمه . وبواسطة صهر متقدم تتجسد صفات الذكورة والأنوثة ، وتتميز . ويتحد الصبي بأبيه وتتحد البنت بأمها . ويذهب هذا الاتحاد بعيداً ، فبصورة لاشعورية يريد الصبي أن يتخذ من أمه موقف أبيه ، أن يسطو عليه . وتفعل البنت العكس ، وهذا الوضع الأوديبي المتغير ، كما يبدو لنا ، تبعاً للمكونات الموروثة يتميع شيئاً فشيئاً تحت تأثير تغير جديد وهو المعايير والقيم الأخلاقية التي يفرضها المجتمع العائلي . وهي تكون « الأنا الأعلى » الذي يبلغ من القوة ما يجعله أداة الصراع ضد المغريات الأوديبية ولا يدرك الطفل « أناه الأعلى » ما لم يميز بين دوافعه وغرائزه ومقرها اللاشعور . ففي اللاشعور قوتان متعارضتان الأولى هي الدوافع والثانية هي منظمات وضوابط الأنا الأعلى .

وعلى « الأنا الشعوري » أن يحقق التوازن الصعب بين هذه القوى الثلاث : الدوافع والأنا الأعلى والواقع .

مرحلة الطفولة بعيدة كل البعد عن أن تكون تلك المرحلة الهادئة التي نتخيلها ، إنها فترة نوبات ، وتتركز الشخصية بصورة جزئية بين السنة الاولى والخامسة ، ولو كان تركزها كلياً لما كتبنا هـــذا الكتاب . في الطفولة الثانية ، وفي المراهقة تكمن مصادر تربوية هامة ولكنها لا تستخدم إلا تبعاً لتفضيـــل الشخصية التي تثبت من السادسة . وابتداء من هذه المرحلة نجد أنفسنا أمام تناوب طرفاه : أن يتركز الانا بقوة ويسيطر ، وفي هذه الحالة ينفتح على الدوافع ويسمح لها بالظهور عندما تتفق مع الواقع ومع الانا الاعلى ، وقد يبدلها أو يقلبها إذا لم تتأطر ضمن هذه الاوامر . وسنكون هنا أمام شخصية قوية تستفيد بشكل كامل من القوة الكبيرة التي للدوافع ، نظراً لحيويتهـا العامة ، وتجد فيها منبعاً ثانياً للطاقة. أو أن يتركز « الأنا » بصورة ضعيفة فيفسح المجال أحياناً وحسب الظروف للدوافع الاولية ويكون عبداً للبحث عن اللذة البدائية ويدع نفسه لتصرفات معادية للأسرة وللمدرسة وللمجتمع . ولكن « الانا » يخـــاف من دوافعه أحيانـــاً ، ويضخم من خـــوفه الشحنة العاطفية لهذه الدوافع

فيكبتها لضرورات الواقع ومتطلبات « الأنا الاعلى » . ومع كل ذلك فإن الميول التي تلقى هذه المعاملة لا تبقى عديمة الفعالية ، فهي لا تكف عن التأثير على الشعور تأثيرات قوية عمياء . ومن هنا ينشأ عدم التوازن الطبيعي، وبصورته المطلقة : السلوك العصابي Comportement névrotiqne .

بم تتعلق قوة « الانا » أو ضعفه ؟ إنها تتعلق ولا شك بعناصر وراثية تحدد طبيعة كل فرد كما تتعلق بالاوضاع العائلية والوسط الاجتماعي والتسهيلات أو المصاعب التي يلقاها الفرد في سبيل توكيد ذاته وضمان استقلالها وسيطرتها ، وهي عوامل بنائية ومحيطية تتفاعل باستمرار ، يرتبط تأثير الواحدة منها بتأثير الأخرى .

وقد يتوصل « الأنا » ضعيف التكوين إلى التوازن بشكل جيد إذا كان يتمتع بوسط عائلي يقظ يساعد على تحرره ونضجه . ويحتمل « الانا » القوي ، بلا عاقبة سيئة ، الضغط التربوي المحزن ، ويجد توازنه في وسط قد يكون بالنسبة لغيره سيئاً . ومن هنا نعرف كيف ولماذا تتداخل الدراسات التحليلية مع الدراسات الطباعية . فعندما نقول إن « الأنا »

ضعيف ، فتلك طريقة أخرى للقول بأن الطبع سريع العطب ، شديد التأثر بالمؤثرات العائلية والاجتماعية ، معرض للعقد والصعوبات من كل نوع ، إذا كانت هذه المؤثرات غير مكيفة ملائمة . وإذا ما قلنا إن « الانا » قوي فتلك طريقة أخرى للقول بأن الطبع مستقر وأن المؤثرات لا تفسده لانه قادر على التكيف معها ولذا فإن ظننا بأن الصعوبات اللاشعورية تهدد كل الاطفال ، ظن خاطىء. فبعض الطباع وحدها ، وهي التي ستتخذها ، هي التي تكون عرضة لها . وبعد هذا يبقى علينا أن نقول كيف ينبغي أن نحميها .

إن الصعوبات اللاشعورية لا تحل المشكلة ، فقد نجم التخلف لدى طباع أخرى عن حالات شعور واضح متحرر نوعاً ما ، يدركها الشخص وينقلها إلى حيز العمل أو حيز الوجود بذاته . ولذا فسنتبع الطريقة التالية :

سنضع جدولاً موجزاً للصعوبات الممكنة ذات الاصل الاجتماعي والعائلي والمدرسي ، ونرى سلوك مختلف الطباع تجاهها. وإنه لمن الصعب دائماً الفصل بين ما يعود إلى الحياة الاجتماعية أو الحياة العائلية . فالعلاقة

بينها أكيدة . وزيادة في التوضيح سنضع تحت عنوان العامل الاجتماعي والاقتصادي مـــا يعود بوضوح إلى الشروط الموضوعية الناتجـــة عن مستوى الحياة والتي ينعكس تأثيرها على التلميذ إما مباشرة وإما عن طريق العائلة ولا نـدع للتأثير العائلي البحت إلا ما يعود إلى الحياة العائلية الصميمة الصعوبات المتفرعة عن الانسجام العائلي وعن الشدة البالغة أو الإهمال الخ ...

٢ — الصعوبات
ذات الأصل الاجتماعي الاقتصادي

تدل إحصائيات جنوح الأحداث على أن ٨٥ ٪ من الجانحين ينتسبون إلى أوساط تعسة أو فقـيرة . وإذا كان هذا التأثير يقود إلى الجنوح فبالأحرى أن يسبب التناقض والتعارض المدرسي . وقد تمكن و.زازو أن يثبت أن لاختلاف الوسط من التأثير على التعليم أكثر مما لاختلاف الوراثة[١] .

وأكد كليمنت لوني في الدراسة النفسية التي أجراها على أيتام المعونة العامة أن مضايقاتهم العامة والمدرسية تنجم عن فقدان الأسرة وعن طراز الحياة الاجتماعية

١ ـ ر. زازو : مستقبل الذكاء ص ١٣٧ .

المفروضة عليهم[1]. ويبين س. لبوفيتشي ميكانيكية العامل العائلي منذ بداية الطفولة[2] . إن تعلم الطفل المشي يختلف من وجهة النظر الفيزيولوجية ، ومن حيث الانطباعات التي يحتفظ بها عن هذا التعلم إذا كان يسير في صالة واسعة تغطي أرضها سجادة وثيرة ، عنه إذا كان يقوم بمحاولاته في غرفة تعيش فيها اسرة كاملة ، وسرعان ما يصطدم بالارتباك والتلف الذي يسببه ، وفي فترة التعود على النظافة يكون لقطعة القماش المبللة أهمية تختلف لدى أم تقوم بالخدمة بنفسها ، عن أم تجد من يخدمها ؛ فردود فعل الأهل تختلف . وتختلف شروط تكون « الأنا الأعلى » فيتكون بسهولة لدى الفئة الأولى ، وبقساوة وشدة لدى الفئة الثانية ، ويلح المؤلف على أهمية العوامل المادية في تطور الطفل في المرحلة الأوديبية ، التي يتحد فيها الطفل مع الوالد من جنسه ، فتتجه فعاليته اللاشعورية نحو الوالد من الجنس الآخر ، وتوضع قواعد انتباهه الجنسي المقبل نحو الأشخاص من الجنس الآخر ، ولكن حتى يكون الاتحاد البدئي

---

(١) الدكتور س. لوني يوميات دراسة المفتشين: حزيران سنة ١٩٥٢

(٢) الدكتور س. لبوفيتشي : تأثير الشروط المادية للحياة في كتاب : مدرسة الآباء . نيسان سنة ١٩٥٣ .

للطفل مع الأب وللطفلة مع الأم ممكناً، يجب أن يقوم الأب بدوره الطبيعي كرجل ، والأم بدورها الطبيعي كامرأة . وفي الأسر العاملة كثيراً ما يكون الأب غائباً عن أولاده ، غياباً مادياً أو معنوياً ، والأم هي التي تدير البيت ، تهتم بكل شيء ، وهي متضايقة في معظم الأحيان لأنها متعبة . والطفل ينفر من هذه الأم القاسية المفرطة في الفعالية ، وينظر إليها وكأنها شيء مزعج ينبغي الابتعاد منه (ص ٣٢-٣٣). وتستطيع البنت أن ترفض الاتحاد مع هذه الأم الشرسة ، وكذلك يتردد الصبي في اختيار الاتحاد مع الاب الذي لا يؤدي واجبه ، ومن هنا تنجم مخاطرة جديدة للتصرف المسترجل لدى البنت والمخنث لدى الصبي ، مع المحاذير والعواقب الحاضرة والمقبلة التي يمكن تخمينها والتنبؤ بها .

وتحتفظ الشروط المادية البحتة لأسرة الطفل بأهميتها بمقدار وضوح شعور الطفل وازدياد قدرته على النقد (حوالي الثامنة أو التاسعة من العمر) وهي لا تنغمر أبداً في الحياة اللاشعورية ولكنها مع ذلك تقيم جواً معيناً وهي لا تحلل بصورة عامة . وتعمل عن

طريق الحوادث والعقبات الموضوعية الـتي تسجل في الشعور الواضح وتثير ردود فعل ، كما تعمل بمعناهـــا العام الذي ينتهي بأن يغلف جماع الشخصية بصبغة معينة . يكون الشعور بنقص التغذية أو سوء السكن مثلاً ، شعوراً ماديـــاً ، ثم بالتمرد والإرغام يظهر الخضوع المكتئب ، أو هذا الخجل الخفي الذي يشعر به الآباء تجاه أبنائهم ثم لا يتأخر هؤلاء عن مقاسمتهم إياه بصورة غير متساوية . إن هذه العقبات المـادية والمعنوية ثقيلة الوطأة على بعض تلاميذنا . وفيما بعد ، عند التخرج من المدرسة الابتدائية ، يتوضح هـــذا المزيج الاجتماعي ، الاقتصادي . وتلك هي اللحظة التي يحدد فيها الفرد مستقبله المهني الآن ، وقد بلغ الرابعة عشرة . وبصورة مبدئية فإن الدروس العلمية والعائلية والاجتماعية تدخل إلى « أناه الأعلى » الضرورة والنفع وصحة العمل . فالمرحلة التي تسبق المراهقة تحيـــط دخوله إلى العمل بعاطفة قويـــة وملائمة . ومن ناحية أخرى فإنه يشعر بالسعادة لتخلصه من كونه تلميذاً يؤدي أعمالاً غير منتجة محملة بعاطفة من الشبع والارتواء.

وهو يتوجه هذه المرة نحو الأعمال المنتجة الرجولية ،

وتجد فيها الرغبة في التوحد مع الراشد ، التي تسندها كل النماذج العائلية ، إشباعاً لها . فالأنا هنا في توافق مع وظيفته . والأنا المثالي قد تم .

إن هذا الانتقال يفترض « أنا » قوياً عاش بمنأى عن التيارات المعارضة أو المثبطة ، أو أنه قد أحسن مقاومتها . ولكن إذا كان « الأنا » ضعيفاً أو كانت شروط الحياة قاسية ، فإن الانتقال إلى التعلم والتدريب يصبح واضحاً وصعباً . إن الطفل لم يستطع أن يدخل إلى « الأنا الأعلى » القيم والقواعد الخاصة بالعمل . وقد يكون ذلك لقصور في نموذجه الوراثي ، أو لمنع والده له بسلوكه بحيث لم يجد فيه النموذج الضروري . فلا يعود العمل تحريراً للطفل وإنما لا يزيد عن حرمان يطيل من أحد الحرمان المدرسي. فهو ينقل من المدرسة إلى المصنع لامبالاته أو قرفه أو رفضه . والتجربة تثبت أن الأطفال الذين يلحون في طلب ترك المدرسة هم الذين يكون تلاؤمهم أقل من غيرهم وذلك لأنهم في سرعتهم قد اتخذوا اتجاهاً غير محدد ، ثم لأنهم سوف يلقون ثانية عدم التكيف وعدم الاستقرار الذي كان يفسر لنا حتى الآن إرهاقهم المدرسي . ليس التلاؤم

بالأمر السهل، ويزيد الوضع الاجتماعي المشاكل الشخصية صعوبة ، وقد يخيل إلى المراهق أن تعلم المهنة سوف يثبته ويحصره في شروط العمل . ويحاول بعض المراهقين أن يقفوا في وجه هذه الصعوبات (والفعالون بصورة عامة، والانفعاليون الفعالون دائماً، والانفعاليون الفعالون ذوو الترجيع البعيد خاصة) . ويتقبل الآخرون ، وقد أثبطت هممهم تجاه الجهود القاسية الضرورية التي تتطلبها المهنة ، سلوكاً سلبياً . ويبررها الأذكى منهم بعقبات ليست سوى واقعية جداً . والواقع أن العقبة واحدة بالنسبة للتكيف والنجاح المدرسي للتلاميذ الفقراء في الصفوف : عقبة هي مزيج من عقبة موضوعية ذات قيمة ، ومن سلوك طبيعي يستند إلى قاعدة من الفاعلية الوراثية الضعيفة ، والفعالية القوية هي وحدها القادرة على محاولة تجاوز العقبة الاجتماعية الاقتصادية في صميم المهن اليدوية .

٣ ـ الصعوبات الممكنة في السلوك العائلي الحاضر

ولها مصدران رئيسيان : بعض التصرفات العائلية العميقة أو إنكار الأهل لضرورة تعديل التربية تبعاً

لطبع الطفل : وسندرس هذه النقطة عندما نصف النتائج المختلفة للرضوض :

على مختلف نماذج الأطفال . ويجب أن ننتبه أولاً إلى الأسر التي كثيراً ما تؤذي أطفالها أذىً يتفاوت ضرره ومبلغه وتكون نيتها حسنة .

لا تتمتع القسوة بسمعة سيئة ، وفي الواقع إذا كانت هذه القسوة محصورة في حيز المعقول ولم تتخذ منهجاً ، فإن السلطة القاسية تحسن صنعاً للانفعاليين ذوي الترجيع القريب مثلا . أما إذا ازدادت ، وصبغت الحياة العائلية فإنها تصبح خطرة ومهدمة للبعض . فالقسوة الجسدية التي تقارب أحياناً السادية تستشهد بالهدية المخيفة في حذاء عيد الميلاد ، بعصى ، أو بحزمة من السياط الجليدية أو بضربة على القفا أنى اتفق أمام جمع مستغفر . والقسوة النفسية التي تخترع كوسيلة للعقاب الشيطان والغرفة المظلمة التي تعج بالفيران ، والأشباح والبوهيميين والتهديد وبتر الأعضاء ، التي أبرز علماء النفس آثارها الهدامة . المسرحيات المفتعلة التي تقصد إلى إهانة الطفل المذنب. خاصة أمام الأشخاص الذين يرغب أن ينال أمامهم

العطف والاحترام [1] . وأخيراً القسوة الأخلاقية التي تحرم الضحك والمزاح ، والفسحة والراحة ، بدعوى أن « الحياة شيء جدي ويجب أن تعد بجد » كما لو أن الإعداد للحياة ، حتى تصبح جـــدية ، يجب ألا يحسب حساباً لحاجة الطفـل إلى التسلية . كما يـلاحظ (ر . اللندي) أنه يحدث ميكانيكية فـــاعلة مبتذلة وغير متحررة ، أن نجد أن الأخلاق التي نعظ بها بجد وإلحاح هي التي يحـاول الأطفـال خرقهـا ونجاوزها قبل غيرها [2]

وفي الواقـع ، يكثر حدوث هذه المبالغات في الاسرة المنقطعة عن المجتمع ، تغمض أعينها عن الواقـع أوتنتقم بينها وبين نفسها انتقاماً شرساً من خيبـــة الأمل التي

---

(١) يضيف المؤلف الدكتور ر. اللندي في كتابه «الطفولة المجهولة» في جنيف ، طبعة مونبلان سنة ١٩٤١ ، صفحة ٢٨ : « لقد عرفت عصابيين تكونوا بفضل مشاهد مماثلة وسنجد فيها ايضاً نقطة انطلاق لعدد من الميول الإجرامية ـ وإن كنت لا أملك التجربة الكافية على ذلك ـ عندما يفقد الطفل الأمل في أن يكون مرموقاً لصفاته الحسنة فلا يبقى عليه إلا أن يتمسك بالسيئة » . وهكذا فالكتاب كله غني بالتجربة وبالحكمة التي تذهب إلى حد الجرأة الظاهرة .

(٢) نفس المرجع ، ص ٣١ .

يصيبها بها متطرف الى حياة غير متوازنـة بالضرورة مع التصرفات المشتركة ، التي توحي بها مبادىء غير متلائمة مع الحياة السليمة . وهكذا يمتلىء « الأنا الأعلى» لدى الطفل بالنماذج الخداعة التي تثير صعوبات خطرة عندما يدرك الطفل أنهـا لا تتلاءم مع الاخلاق ومع العقلية السائدة : عقلية المدرسة والمعلمين والرفاق .

ويتبنى أهل آخرون موقفاً فيه الكثير من الحرية تجاه أبنائهم . واذا ما كان لنا أن نختار بين الشرين ، فالحرية أقل خطورة من القسوة أو العزل العائلي . ان الحرية تضع الطفل بتماسّ مع الحياة وبذلك تهيئه للحياة . ولا يطرح التكيف والانبساط أية مشكلة ، وغالباً ما تصحح مبالغات الشباب بالتجربة الشخصية بمقدار ماتتأكد هذه التجربة .

ولكن الحرية التي يتخذها بعض الاهل مذهباً لهم ليست في بعض الاحيان سـوى نتيجة لإهمالهم أو لتمزقهم الشخصي ، ويخيل إليهم أنهم يتجنبون المسؤولية بتأكيدهم على الآثار الحسنة المترتبة على التربية وفقاً لطريقة جان جاك . والواقـع ان الحرية دون تمييز تؤذي بعض الطباع ، وتقوي بعضها الآخر ، وهي

محزنة للكثير منها . وسنذكر أيها . ولكن سنقف هنا عند الطلب بألا نبنيها بصورة مبدئية ولا بصورة غيابية .

وللصراع العائلي آثار ليست أقل إزعاجاً للتلميذ .

هذا أب عصبي متسلط ، حتى اللحظة التي يدخل فيها الاولاد المدرسة ، كانت الام تبذل جهدها لتفادي الاصطدامات الكثيرة الحدوث . ومنذ الدخول الى المدرسة بدأ الطفل الكبير ، وكان حتى ذلك الوقت هادئاً عطوفاً ، غير محتمل ، فقد كان يحتفظ بالمال المخصص للمطعم لنفسه وكان يفرغ حقيبة أمه ، ويمزق الكتب والدفاتر وقد غيروا له المدرسة فلم يغير من سلوكه ، وظل بلا عمل ، وقد أخضعوه لعدد من الاختبارات ، فكان ذكاؤه عادياً . أما الثاني وهو في الخامسة والنصف من عمره فقد كان يقلده ، كان سارقاً وأصبح لا يطاق . كان يقضم أظافره ويبلل فراشه ، ويرفض كل عمل مدرسي . وقد تقصوا الاسباب : كان الاب العصبي الضعيف لا يريد ان يرى أولاده، لم يكن يقبلهم، ولم يكن يتوجه إليهم بالكلام . والتفسير سهل . فإن هؤلاء الاولاد يسقطون على المدرسة

وعلى أمهم شعورهم بالظلم الحقود نحو أبيهم الضعيف الحقود . ولنشر أيضاً الى ان رد الفعل هذا لا يكون واحداً بالنسبة لجميع الطباع . وأن هؤلاء الاولاد كما يبدو عصبيون الى حد بعيد ، يتلقون معاملة تناقض تماماً المعاملة التي تناسب طلبهم .

وفي نقطة الالتقاء بين العقد النفسية وبين الشلل ذي الأصل الاجتماعي الاقتصادي ، يجب أن نشير إلى أن بعض الآباء يتخذون موقف مانعي السرور ، وغالباً ما نجـــد هذا الموقف لدى أصحـــاب النموذج العصبي الضيق ، ونجـــده متبوعـــاً بالإحساس الغامض لضعفهم وبعدم الرضى المزمن . وإذا ما اعترضت طريق هؤلاء فضلاً عن ذلك بعض مصاعب الحيـــاة ، وخاصة في ميدان العمل ، فقد يحدث أن ينقلوها لأطفـــالهم لا بصورة تمرد أو انتقام حالم لأطفالهم وإنمـــا بصورة تثبط من همة هؤلاء الأطفال . كتب أحـــد الأطباء الموجهين يقول : « لقد أدهشتنا الزيادة النسبية للآباء الذين كانوا يقفون موقف المعارضة من كل تقدم اجتماعي يحرزه أطفالهم ، بتأثير الكراهية أو المنافسة اللاشعورية والغيرة من نمط حياة يقل قسوة عـــن حياتهم ، أو ببساطة لمجرد مناقضة نصائح قدمها المعلم أو الموجه .

وفي هذه الحـــالة يكون السبب غـــيرة الامتيازات العائلية [1].

وبصورة عامة ، يترك كل شقاق عائلي ، وكل نقص في الانسجام والمحبة أثره على تصرفات بعض الأطفال [2]، وبالدرجة الأولى على عملهم المدرسي وخاصة إذا كان التلميذ انفعالياً وانطوائياً وغير متزن ، أو أن آلافاً من المعاملات السيئة أثرت عليه فأضعفته ، وهو عاجز عن أن يغير من شخصيته بمجرد اجتيازه عتبة المدرسة. فهو إما أن يعارض بقوة متخذاً مواقف عدائية ورفضاً عنيفاً أو رفضاً سلبياً لاشعورياً ، أو أن يبدو عاجزاً مثبط العزيمة سلفاً، غير قادر على اتخاذ وجهة نظر وعلى متابعة هدف مـــا . لا يمكن الفصل بـــين الاسرة

---

(١) الدكتور روسليه مدير مركز التوجيه في مدرسة الآباء ، آذار سنة ١٩٥٣ ، ص ٣٤ .

(٢) يبين الرسم الحر مدى تأثر بعض الأطفال بجوهم العائلي. ويعبر بعضهم بالرسم الموحي عن الطبع المسيطر للأب ، وعن الطبع الخاضع للأم ، وعن عداء الزوجين ، ولامبالاتهما المتبادلة . وتبين شدة التعبير عمـــق الأذى والألم الذي يشعر بـــه الأطفال : ستة رسوم للاطفال وتأويلها . أ. ايزامبرت في مدرسة الآباء ، نيسان سنة ١٩٥٣ ، ص ٣٤ وما يليها .

اوالمدرسة ومن المفروض أن يجـد الطفل في أسرته لا اليقظة الواعية الدقيقة للعمل المدرسي ، وإنما الطموح السليم اليقظ، والمشجع الواعي . ويجب أن يذهب يومياً الى المدرسة مزوداً بهـــذه المقويات . وإن عدداً من حالات التخلف لا نجد لها من سبب إلا غياب هذا الزاد أو نقيضه .

وليس هذا كل شيء ، إن تدخل الوسط الاجتماعي العائلي ، لا يقتصر على عوامله المادية والاخلاقية ولكنه يتبع بالإضافة إلى ذلك أسلوباً معيناً من الذكاء . ففي عدد لا يستهان بـه من البيوت لا يستخدم الأسلوب النظري التصوري ، يتم التفكير بصورة مشخصة وفي مشاكل عملية الأب يعمل في معمل أو مصنع ، وتحدد اهتمامات الأم الحديث حول الأعمال والوقائع وأثمـــان الوصفات والمصاريف . وإذا مـا طرحت المشاكل على بساط البحث فإنها لا ترد إلى مبادىء وإنمـــا يكون النظر إليها تبعاً لنتائجها .

إن التلميذ الناشىء في هذا الوسط يحمل في ذاته الذكاء المشخص بصورة شبه حتمية . وسيكون على المدرسة أن تولد الذكاء المتحرر شيئاً فشيئاً . إن الخضوع الأولي

التصرفات العيانيــة يكون لدى أطفال الوسط العمالي عقبة لا تبـــدو بشكلها الكامل في المدرسة ولا ترتسم إلا حوالي الثامنة عشرة عندما يتقدم التعليم نحو مفاهيم يقل اختلاطها بالاستخدام المألوف شيئاً فشيئاً . وكذلك في هــذه اللحظة تثور الصعوبات العاطفية ، والعقلية ، ذات الأصل الاجتماعي ، العائلي . ويجب لذلك أن يتساءل الجميع في الشعور بها وبقيمتها .

٤ ـ الصعوبات الممكنة في تصرف المعلمين

يوجه معظم المعلمين انتباههم إلى جو العنف ، إلا أن بعضهم يدخل في ذلك الجو أقل عناصر شخصياتهم تطوراً . لا يكفي أن يكون الشخص « استاذاً » أو « معلماً » حتى يكون « الأنا » عنده قد صحح ونقى رواسب الاندفاعات الغريزية أو مشتقاتها . وقد أكد البعض أن الميل إلى التعليم يجتذب أحياناً الشخصية المالية إلى فرض سيطرة مهنية بأسلوب غامض وبأقل جهد ممكن [1] . ويكون بعض المعلمـــين مدفوعين

(١) يذهب بعض المؤلفين إلى أبعد من ذلـك : انظر : الدكتور ر. اللندي في كتابه المذكور : صفحة ١٨ ـ ٢٠ ، ثم ٥٠ ـ ٥٤ .

أحياناً إلى تقديم معرفتهم وكأنها نادرة يصعب الوصول إلى فهمها وإدراكها ، ويعوق جهدهم في التبسيط والتوضيح رغبة لاشعورية ، أو علنية بعدم تدني مستوى علمهم . وليس من سبب يدعو إلى عدم التعارض بين حياد العدد الأكبر أو كرمهم ، وبين تحيز البعض الآخر من غير المتسامحين تماماً مع تلاميذ ينتمون إلى طبقة تختلف عن طبقتهم الاجتماعية . وتبرز أيضاً مشكلة المعلمات العوانس ، يكون بعضهن متسامحاً ولكن قسماً آخر منهن يشعر بنفور غامض من بعض الشابات اللواتي يتصورن أنهن موعودات بحظوظ ونعم حرمن منها [١] . وليس من المرغوب فيه دائماً بالنسبة لرجل أو لامرأة أن تكون مهنة التعليم هي كل الحياة. إن هذه المهنة الخاصة ، المشوّهة ، يدخلها الهواء إذا ما عدلتها ووازنتها اهتمامات أخرى أوحت بها انفتاحات أخرى على التجربة الإنسانية .

وأقل من ذلك دور « الوضع في ملجأ » عند اختيار المهنة التربوية . فبعض المربين، كما يقول اللندي، اختاروا مهنتهم دون أن يتحسبوا لها بوضوح ، نظراً

(١) دكتور ر. اللندي : الكتاب المذكور ص ٥١ .

لتثبتهم في طفولتهم الخاصة . وهم بذلك قد وجدوا وسيلة للبقاء في المدرسة ، ولإطالة أمد وضعية طفولية لم يتعبوا منها . وإذ أصبحوا مساوين لمعلمهم القدامى فإنهم يستفيدون من الميزات التي كانوا يتوقون إليها [1] والبعض الآخر جذبتهم المعرفة أكثر مما جذبهم التعليم فكانت ساعات الصف عبئاً عليهم ، وكانوا يشعرون بأنهم يهربون منها إلى انجاثهم وتأملاتهم وهدوئهم العقلي . وهذه الميول المرتبطة لدى عدد من المعلمين باختيار مهنة التعليم لا تمنع العدد الاكبر من أن يكون قد ثبت تحديده وموقفه بتأثير عوامل أخرى مختلفة . ولكن إذا كان الميل تربوياً بحق فإن الموقف تجاه التلاميذ يتأثر بصورة مباشرة بشخصية كل واحد . وكل إنسان يتأكد مع ذلك من أن موقفه الشخصي هو صحيح تماماً إن لم يكن أحسن المواقف . وهو لا يمكن ان يفكر بطريقة أخرى . ومع ذلك فإن عدداً من المشاكل ترجع إلى تبادل بين الطباع يفرض على المعلم أن يكون حراً تجاه طبعه كي يتشكل تبعاً لطبع كل واحد من تلاميذه . وإنه لمن الخطر أيضاً أن يطبق على

(١) نفس المرجع ص ٥٢ .

الجميع مناهج السيطرة أو أن يستحسن منهج الحرية للجميع بدون استثناء[1] .

ولكن ليس لأي تلميذ علاقة بوضع في ذاتـــه . والوضع لا يتخذ صفة الواقع الا في اللحظة التي يعيشها كل فرد . « ان ادراك الموقف هو الإجابة عليه بتفاعل الشخصية والتاريخ (ب. لاغاش) . وعلينا اذن أن ندرس الاستجابات المدرسية لمختلف نماذج التلاميذ على التأثيرات المؤلمة عرضياً والتي هي من أصل اجتماعي أو عائلي أو علمي وسنذكرها فيما بعد .

(١) لا تقوم التربية ما لم يبذل المربي جهداً مع نفسه (م. برونو المدير العام للتعليم الثانوي ٥ حزيران سنة ١٩٥٨ .

الفَصْل الخامِس

ردود أفعال الطباع

على المثبطات الخارجية

العلاجات

لنوجه انتباهنا إلى الدراسة الأساسية التي قام بها برونو عن التخلف المدرسي*، فهي تزعزع المعطيات المأخوذة عن عدم التكيف وعن إعادة التربية . فهذا المؤلف يبني بشكل قاطع أن عدداً من حالات التخلف المدرسي لا تعود إلى ذكاء الطفل . وفي دراسة إحصائية أجريت على (٦٣٩) تلميذاً وجدوا بين السادسة والثامنة عدداً قليلاً من الأطفال الذين يعانون صعوبة ما . وبين الثامنة والعاشرة يبدو انهيار واضح فقد وجدوا ١٧ ٪ من الأطفال تقل معادلتهم الذكائية عن

٨٠ ٪ (نسبة العمر العقلي إلى العمر الزمني) وبين العاشرة والثانية عشرة نلتقي بـ ٤١ ٪ من أطفال يعانون الصعوبات .

وإذا ما قربنا العدد القليل جداً للأطفال المشكلين في سنتي الدراسة الأوليين من الرقم الكبير (٤١ ٪) لغير المتكيفين في المدرسة في سن الثانية عشرة ، فإننا نتجه إلى التفكير بأن أسباباً قاهرة، عائلية ومدرسية، وعلى وجه الدقة نتيجة تفاعل التأثيرات الناجمة عنهما — هي التي تدخلت. «كل شيء يحدث لدى الأطفال وكأن تأثير الأوساط الاجتماعية المدرسية قد أدى عندهم ، منذ بداية الحياة الدراسية إلى الاخفاق والشعور بعدم الكفاية والضيق تحت تأثير ضروب من التأنيب وجهت إليهم . وكان من نتيجة أول اضطراب في اكتساب المهارات الأولية العجز عن متابعة التقدم الطبيعي في الأعمال المدرسية ومن الضيق في التخلف ؛ ولم يستطع الطفل أن يتقدم فإما أنه قد كف عن بذل الجهد وإما أنه قد عمل وتوجه نحو عدم الاستقرار ونحو الاضطرابات في علاقاته مع الوسط الذي يحيط به . .

ولهذا خطره في كل الأحوال . الطفل يتقدم في

العمر ولكن معلوماته لا تزيد ، وما ينتج يزيد عن كونه انهياراً في الإمكانات المدرسية ، ويكون استجابة سيئة في التجارب النفسية . وهكذا يبدو أن عدداً من حالات القصور المدرسي التي اعتبرت هكذا بالنسبة لمستواها المدرسي ، وأدائها النفسي القياسي الحالي ، هي في الواقع حالات تلاميذ أذكياء ، ضاع ذكاؤهم بسبب عدم تكيفهم مع المدرسة أو بالأحرى بسبب عدم تكيف المدرسة مع شخصيتهم ومع الموقف فكيف لا نشير إلى النتيجة التي أتى بها نفس المؤلف :

« الدراسة النفسية الواقعية ، التي تطبق على جميع المبتدئين ، هي وحدها الدراسة المناسبة التي يمكن أن تقود إلى إبعاد مبكر ، لا إبعاداً للأطفال ذوي القصور أياً كان سببه ، وإنما للأطفال الذين سيكونون معرضين بسبب شخصيتهم ووضعهم الاجتماعي لعدم التكيف المدرسي .

ولن نهمل أثر العامل الاجتماعي العائلي وبالتالي العامل المدرسي الذي عليه أن يهدىء ويخفف من عدم كفاية العامل الأول . وعندما توصل برودومو وبعد عشرين سنة من الدراسة المباشرة إلى الاستنتاج بأن

٩٥ ٪ من التلاميذ يأتون إلى المدرسة في شروط وأوضاع ممتازة . وإننا نرى أنه سرعان ما تحدث حالات عدم التكيف لدى البعض ، وأن الأسباب ترجع من جهة إلى شخصية الطفل ومن جهة ثانية أقول ، تقع تحت السيطرة المباشرة للوسط المدرسي والاجتماعي والعائلي. ولقد أشرنا سابقاً في الفصل الرابع إلى الآلية العاطفية والعقلية معاً لتلك السيطرة .

ولنضف إلى أن هذا التقاطع بين طرق الفشل والنجاح يتكرر حدوثه في بداية المرحلة الثانوية ، وهنا أيضاً توجد قفزة . قد ينجح طفل عصبي في التكيف التام تقريباً في المدرسة الابتدائية ، ولكن انتقاله إلى المرحلة الثانوية سيكون بمثابة تجربة جديدة. إن هذا التلميذ لا يملك بالضرورة ذخيرة موحدة متجانسة من المعارف ومن طرق العمل . فقد يكون قوياً في اللغة الفرنسية ويبرز صعوبات وأخطاء جدية في الحساب إن لم يكن في الإملاء . ومن هنا مصدر ممكن لعدم التكيف عند الانتقال إلى الصف السادس وفضلاً عن ذلك فإن من حسنات المدرسة الابتدائية التعليم والمراقبة الواعية ومعلم الصف الذي تعود عليه

الطفل . وتكون الحرية الكبرى في العمل في المرحلة الثانوية ، وتعدد المعلمين وجهلهم بطباع الطفل ، مناسبات جديدة للهرب أو للمعارضة ، ويبرز أمامنا جسر جديد صعب المرتقى ، في مستوى الصف الثاني ، وحتى الصف الثالث . كان نصيب الحساسية كبيراً في التعليم والتعبير والقصص المظهر المشخص نسبياً لبعض المعارف ، وتصبح المناقشة الأخلاقية ، أو الأدبية ابتداء من الصف الثاني تمريناً غير مجسد ، ويفرض المجرد نفسه في كل مكان ، ويثقل العمل ، ويثير الأعصاب اقتراب موعد الامتحان .

عندما تتدخل نوبة من هذا النوع ، وخاصة إذا كانت تشير إلى صراع منبثق عن الشروط الاجتماعية ، الاقتصادية أو العائلية فإنه ينجم عنها لدى جميع الطباع ، شعور بالحرمان غير عادي . ولكن ردود الأفعال تجاهها ليست واحدة وسنراها في تنوعها .

١ - الضعف الاجتماعي ، العائلي لنموذج E - nA - P أو العصبي

تسيطر على المجال المدرسي حساسية قوية أو قوية جداً ، مصحوبة بفعالية ضعيفة أو ضعيفة جداً .

والحاجة القوية للانفعال لدى هؤلاء الأطفال لا يمكن أن ترويها أعمالهم الخاصة ولا مطامحهم ، وإنما ترويها الأحلام أو الهروب منها . وإذا كنا أمام الانفعالي اللافعّال ذي الترجيع القريب (أو العصبي) فإن ترجيعه القريب يجذبه بعنف نحو الواقعي والحياة . فهو يطلب في العالم الخارجي الانفعالات الحاضرة أو السهلة التي يحتاج إليها . وبينما يكوّن المنحنى الفيزيولوجي عدم الثبات الجسمي ، والحركة وحيوية الحركات ، يأتي الفضول النهجي تجاه مغريات الشارع ، واللااهتمام بالنسبة للوظائف المدرسية ، عديمة القيمة ، فيكون المنحنى النفسي . وزيادة على ذلك فإن هذا التلميذ يهتم بذاته بالأعمال التي تثير الحساسية (التعبير ، الاستظهار ، الرسم ، الأعمال الفنية ، الموسيقى وأحياناً الجغرافيا).
وما هو حتمي ليس الكسل ، وانما شكل من أشكاله : ذلك هو الكسل الانتقامي الذي ينصب في الشروط العادية على مناطق اللامبالاة . (الرياضيات ، العلوم ، اللغات القديمة الخ ...) .

إن هذا التلميذ يحمل في ذاته بالطبيعة ، شعوراً

بالنقص يتفاوت خطره تبعاً لقيمة عناصر شخصيته[1] .
وفي الحالات المفرطة لا تتوصل ، حتى التربية اليقظة ، إلى الاتزان والتكيف إلا بصعوبة ، وتقـود التربية الناقصة مهما كانت أنماط هـذا النقص والقصور إلى الانهيار العام والمدرسي . ولن يكون هـذا التلميذ إلا حساساً جداً ، كما رأينا بالنسبة للمزعجات الماديـة والمثبطات النفسية الناتجة عن عـدم كفاية الوضع الاجتماعي .

وعند ما تضاعف سهولة تأثر هـذا التلميذ ، بالشعور بالنقص أو بالتمرد الناجم عن شروط الحياة ، وعندما تصادف هذه العقدة الكامنة الصعوبة المدرسية، فإن التلميذ يرفض في أغلب الأحيان بذل الجهد. وتبدو له المتطلبات المدرسية ، بغموض وعمق ، وكأنها اختبار شخصي يؤكـد الاختبار المدرسي الذي تعانيه عائلته وتشكو منه . ومهما كان لجوء المعلم إلى القسوة فـإن

١ ـ يحدد التعارض في الحالات الأقل حطورة ، وعددها كبير ، في القطاع العائلي . فالطفل في المدرسة مطيـع ، وهو تلميذ جيـد . ويكون التفسير في معظم الأحيان سهلا فالأسرة لم تستطع أن تجد التماس والتفاهم مع التلميذ في حين ان المعلم قـد وجدهما . وبنتيجة المقارنة الشعورية إلى حد ما تتيح قوة جديدة للتعارض مع العائلة .

الشعور بالعداء اللاشعوري والشعوري أحياناً ، المثبت على صورة الأب أو الأم باعتبارهما مسؤولين عن التعاسة وعن قسوة الطبع ، وعن اللامبالاة المتعمدة ، يتحول إلى المعلم أو المعلمة ، إذ ترى فيها الأنا غير المتزنة ، بشكل غامض ، الصورة الجديدة للاستبداد والشدة والضغط . ويتضاعف عندها الميل الفطري إلى الهرب والرفض والمعارضة ، وينصب على الوسط المدرسي ، ولكنه غالباً ما يقفز وقد ازداد قوة على الوسط العائلي نفسه الذي يعتبره بصورة غير عادلة ولاشعورية ، مسؤولاً بدوره عن عدم التكيف الذي أشارت إليه المدرسة .

كيف تستطيع الاسرة أن تتصرف وكذلك المعلم؟ إن كل شيء يضيع إذا استندت أحكامها إلى الظواهر الخارجية . فإذا غضبنا وعاملنا التلميذ بقسوة بسبب الخطيئة الموضوعية فإن التلميذ يغذي معارضة جديدة . ويزداد عدم توازن الأنا شيئاً فشيئاً ، ويترك المجال للاندفاعات البدائية التي تزداد مظاهرها عنفاً وسلبية . وسيجد في الضعف (الجسمي أو العقلي) للعقوبات العائلية سبباً جديداً للعدوان المتزايد . أما إذا كان الأمر على

العكس يقابل المعلمون والاسرة ، الفخر والتباهي بستار من اللامبالاة الباسمة ، ثم بعد مرور النوبة ، يبدو تفهم عاطفي ومقو ، يسمح بالانتقال المتقدم من المستوى العدائي إلى المستوى العاطفي .

وهذا لا يتم مباشرة . فمن العدوان الحقيقي ينتقل التلميذ غالباً إلى عدوان مسرحي (إلى كوميديات) تذكر إلى حدٍ ما بالمظاهر الهستيرية ، ولها معنى مباشر ، حتى اللحظة التي تستطيع فيها الأسرة ومعها المعلمون ، بالصبر والتفسير والعطف ، أن يثيروا فيها التحول الإيجابي الذي يمنح الشخصية توازناً متأرجحاً نوعاً ما ولكنه سائر في طريق النجاح شيئاً فشيئاً . ويجب ألا نتردد في القول إن مثل هذا الموقف التربوي يتطلب سيطرة مطلقة على الذات ومراقبتها لدى الأهل والمعلمين . وأنهم إذا كانوا يحملون في ذواتهم « أنا » غير متطورة فإنهم لن يكونوا قادرين على ذلك. إن دراسة الحالات ، وبالدرجة الأولى الدراسة الموضوعية للحالة الشخصية ، ليست ضرورية بالنسبة للمشرفات الاجتماعيات وللعاملين في حقل الخدمة الاجتماعية فقط ، بل إن على الاهل والمعلمين أن

يتمكنوا من أن يدركوا في أنفسهم الصعوبات الممكنة لتطور « الانا » وأن يعرفوا كيف يتوصلون بأنفسهم إلى النضج العاطفي ، وإلى قوة « الانا » التي تسمح لهم بحسن السيطرة على ذواتهم ، ليجدوا بشكل أفضل التماس مع أطفالهم وتلاميذهم . ويجب ألا يلقوا بالا إلى الأشخاص الذين لم يتطوروا بأنفسهم بعد تطوراً كاملاً ، وهم يقولون : إنه لمن الطبيعي أن يثير الطفل غضب أبيه فتلك هي علامة الحب الأبوي : إن هذا إلا دليل الضعف وعدم النضج وتستطيع التربية العائلية في هدوء مقصود بصورة منهجية أن تقوم على قواعد جديدة : فحب السيطرة يبدو بوضوح وكأنه تناقض جذري . والبحث عن الهروب المثير وشبه الفاسد ليس في معظم الاحيان أكثر من رد فعل. إن العصبي الصغير السعيد ، المتوافق مع وسط ضاحك ، متغير ، منفتح، سيكون أقل انسياقاً إلى مثل هذه الأنواع من السلوك. ومن الطبيعي أن نجهد في نفس الوقت لتجنب تغذية التخيل الانفعالي ، فهذا التخيل يكتفي تماماً مع جول فيرن وسانت اكزوبيري كما يكتفي بالقصص العاطفية السوداء . فلنمنع الأفلام والمطالعات المثيرة

ولنبعد الفتيات عن العاطفيـــة الطوباوية الأسبوعية المخصصة وكذلك عن الإثارات الصوفية . فإلى جانب الروائع التي تفقده التوازن هنـــاك روائع تدخل في ميدان الجهد : المآثر ، الرحلات اكتشافات القطبين أو خط الاستواء أو أعماق البحار . إن الاندماج في الواقع لن يكون سهلاً اذا كان الواقع بارداً جـــداً . واللعب حاجة مطلقــة لدى العصبي : ومع كل ذلــك فإنها لمدرسة ممتازة تلك المــدرسة التي ترغم الهروب والتملص على مجـــابهة المسطرة والوقوف في وجــــه الآخرين .

ولكن تفهّم الطبع لا يعني ترك الحبل له على الغارب ولا يقل الأذى المسبب عن تربية لينة أو مهملة عن أذى يسببه موقف عبوس أو غاضب . فالضعف العائلي يجعل الضغط المدرسي، الذي لا يمكن تجنبه،غير محتمل، والتلاميذ الذين يطردون بالتتـــالي من مدارس مختلفة تعاقبوا عليها هم في معظم الأحيان عصبيون مدللون أو مهملون ، يصبحون بذلك عاجزين عن تقبل المعرفة . وإن مقاومتهم وسفاهتهم وقتالهم مع رفاقهـــم ومع معلميهم ، كل ذلك يترجم عن رفضهم للتحول وتحمل

المساواة المدرسية إن غرورهم الذي كانت الأسرة ترضيه حتى الآن يبدو جلياً في هيئتهم المرتبة وفي احتقارهم لرفاقهم ، معلميهم الذي لا يسعهم إلا أن يبادلوهم بالمثل . ولكنهم سرعان ما يبرزون ما هم جديرون به إذا أعجبهم الموضوع، ثم لا يلبثون بالنسبة لما تبقى أن يسجنوا أنفسهم في لامبالاة مدعية مغرورة .

إن العمل التربوي يستلزم كالعمل العائلي تفهماً وانتباهاً وحزماً وعطفاً ، وفي الحالات التي زادتها الرضوض والادواء الاجتماعية والعائلية خطورة ، نكون بحاجة إلى إعادة التربية . وتبين لنا أمثلة عديدة أن المعلمين الذين يسيرون بمساعدة عالم النفس التربوي أو يهتدون بحدسهم الشخصي يتوصلون إلى نتيجة حسنة .

ولنلخص هنا إحدى المحاولات الإصلاحية [1] .

كانت الفتاة (أ) تزعج الصف بحركتها وتبدو

---

١ ـ نلخص هنا الآراء التي قدمها دوغينان عالم النفس التربوي في : دفاتر الطفلة غير المتكيفة . سودل ، الرقم ٢٣ ، الصفحة ، ٢٩ وما يليها .

عاجزة عن أن تخط حرفاً أو تتعلم صوتاً . وهي طفلة ولدت قبل زواج أمها من أب آخـــر . أساءت الام معاملتها ، فوضعت في الميـــاتم أولاً ثم انضمت إلى الاسرة الجديدة الدعية . الام متمركزة حول ذاتها ، حزّ في نفسها هجران والد الطفلة لها ، فأخذت تصب على الطفلة كل الحقد الذي تعرضت له .

وكانت الفتـــاة تغار من اختهـا الصغرى المفضلة ، وكانت تقضم أظافرهـــا ، وتكـثر من المطالبـــة والاحتجاج ، وتقطع الازهار وتخرب الالعاب ، وكانت مصابة بالتبول اللاإرادي ، وبهوى الاساطير ، لياليها مضطربة تملؤها الاحلام المزعجة . وبعبارة أخرى ، إننا هنا أمام الحالة النموذجية المقابلة للعصبية . ويمكن لهذا التشخيص أن يثبت انحطاط إعادة التكيف وحدودها .

في أول امتحان نفسي طبق عليها كان عمرها الزمني ست سنوات وثمانية أشهر ، وكان عمرها العقلي خمس سنوات وأربعة أشهر . وقد تكفلت بها معلمتان متفهمتان لطيفتان بمساعدة عالم نفس استخـدم معها عملية «فك الاسر» الفاعل بواسطة الرسم ، والمحادثات.

وتعلم العناصر تعلماً لاهياً تابعاً للظروف .

وقد اقتنعت الام أخيراً أنها هي الاخرى بحاجة إلى إعادة تربية كابنتها تماماً ، وفي الامتحان الثاني الذي جرى بعد سبعة أشهر بعد بدء إعادة التربية ، كان العمر الزمني سبع سنوات وثلاثة أشهر والعمر العقلي ست سنوات . وكانت الفتاة أقل كفؤاً وصفاً ، ولكن ما زال لديها عدم استقرار ، وما زال انتباهها مشتتاً جداً وسريع التعب ، وذاكرتها البصرية قوية . وقد ترددوا بين اختيار صف التحسين أو إبقائها في المدرسة مع إعادة الصف التحضيري . ولحسن الحظ بالنسبة لنا احتفظوا بها في المدرسة . التي تبدو لنا أكثر ملاءمة في هذه الحالات ، وذلك عندما يستطيع المعلم أن يستلم هذه الحالة خيراً من صف التحسين . وبعد سنة ثابرت الطفلة على تقدمها فكانت التاسعة بين اثنتين وثلاثين طالبة في آذار وكانت الخامسة في نيسان ولكنها ظلت ثرثارة طائشة وكثيراً ما كانت تتعرض للعقوبات في الصف .

إن العمل التربوي المحض يجب أن يحسب بدوره حساباً للميول الأساسية . وتلك مهمة صعبة لانه يجب

أن نقدم الحساب والقواعد بشكل جذاب ، وهذا هو تعريف المناهج الفعّالة وتلك هي نتائجها . إن العصبي المتوازن مع وسطه أو العصبي الذي أعيد توازنه يجد في هذه المناهج ما يربطه بالواجبات المدرسية، فهي تجدد فرص الاهتام وتنفتح على الواقع الحبيب إلى قلب هذا الانبساطي . وتتيح له الاختلاط بالآخرين حتى ضمن العمل المدرسي ، وهي بصورة خـــاصة تمنحه فرصة الظهور والتميز ، فيبرز ويعجب بـــه الآخرون . إن الاخلاقي الذي لا يستطيع أن يكون نفسانياً هو وحده الذي يشعر بالضيق لاننا نطلب معونة مـــا هو نقص أخلاقي بدون شك ، ولكن ذكاء هذا التلميذ لا يمكن أن يوجه أبداً نحو موضوع مـا لم يجذب هذا الموضوع حساسيته في بادىء الامر .

وهذا الالتحام هو ما تسمح به المناهج الفعّالة التي تبدو في الحقيقة وكأنها وضعت من أجله . وفي الكلية يجدر بنا ألا نجرب أبـــداً الاعاجيب غير الممكنة فنموذج هذا التلميذ لن يكون رياضياً لامعاً بسبب عدم قدرته على الانتبـــاه المستمر وعجزه عن التجريد . ويجب أن نعمد إلى تشجيعه حتى يستطيع أن يتمثل

المنهج العلمي المتواضع للشعبة (ب) التي تناسبه وحدها. فجفاف الرياضيات يحول بينه وبين الشعبتين (ج) و (م) وعقم القواعد اليونانية يحول بينه وبين الشعبة (أ) . ويجب أن نقدم له اللغة الفرنسية واللاتينية والتاريخ والجغرافيا بصورة جذابة. والعمل في جماعات وزمر يغير حتى هؤلاء «الصغار غير القابلين للاصلاح». وقد بين ذلك (ل . فرانسوا) وفيما يتعلق بتوجيه هؤلاء التلاميذ في المستقبل، سيجد ذكاؤهم ذو الاتجاه التصوري غالباً، طريقه في الوظائف الفنية أو في مهن الفن، إذا كانوا يتمتعون بمواهب يدوية، وتلك حالات يكثر حدوثها .

هل يتطلب مثل هذا الجو أن تترك المدرسة الحبل على الغارب . إن الحقيقة ليست في القسوة المنهجية ولا في الحرية التامة . وليست التربية ولا التعليم موضوعاً للنهج . إن القسوة تنقل الحساسية بأحوال متناوبة من الخوف والانتقام ترعج بصورة شبه حتمية السلوك المدرسي . وتصبح الحرية المطلقة تناقضاً أمام طبع يحتاج دائماً الى أن يكون مقوداً ومعتنى به . وكل شيء يتعلق باللهجة وبالجو العام الذي تقدم فيه المعونات.

فإذا كانت قاسية ، منكدة او مثبطة فإنها تقود إلى الإخفاق ، أما إذا كانت يقظة ولكنها تبعث الثقة ، وفعّالة ولكنها باسمة ، فإنها ستصبح غالباً متوافقة ومرغوبة . وفي الحقيقة فإن تربية هؤلاء الاطفال وتعليمهم يتطلبان من الاهل والمعلمين جهداً كبيراً من التضحية الشخصية ومن السيطرة على المصاعب الذاتية والنجاح هو الثمن .

٢ – الضعف الاجتماعي – العائلي والمدرسي للعاطفي

إن العصبي الذي تساء معاملته في الحياة الاجتماعية ، العائلية أو في المدرسة يقاوم ويمتنع . أما العاطفي فينطوي بأسى ويكف عن المقاومة والعقدة النفسية التي تتسبب عن ذلك ليست قابلة للانفجار ولكنها مكبوتة . والسبب هو استمرار الانفعالات ، الذي يوجه الطفل أو المراهق دائماً نحو تأمل انفعالاته وتقريبها واستمرار الواحدة منها في الاخرى . وبما أن فعاليته وقدرته على الاستجابة ضعيفة فإنه سرعان ما يعترف بإخفاقه ، ويخفي في نفسه استياءه ومآسيه يعيدها ويجترها بأسى . ويتجه ضعفه نحو إهمال الواقع البغيض لينصرف إلى التأمل في ذاته داخل شعوره .

وبذلك ينتج عدم التكيف المدرسي عن هـذا الوضع الشبيه بالانفعامي .

إن المعرفة المدرسية البسيطة والإرغام البسيط على تتبع الصفوف وإطاعة الجرس ، والتصرف مثل بقية الناس ، كلها حالات مؤلمة للفتى العاطفي ، حتى ولو لم تظهر أنواع الصراع الجدية . حتى ولو كان الطموح معتدلاً وعادياً . إن الحياة الاجتماعية غـير مرغوبة بالنسبة إليه . والحياة المدرسية تصدم بمظاهر مختلفة هذا الشعور الخاص السريع التأذي إن لم نقل القلق[1]. والحياة في القسم الداخلي بصورة خاصة مؤلمة بالنسبة له . ويحتفظ كل العاطفيين بذكريات مؤلمة عن الحياة الداخلية [2] . ويجب أن نتمتع بالجهـد الذي نبذله

---

١ ـ كتب فرنسوا مورياك يقول : « من الجائز أنك كنت أنت أيضاً طفلا صغيراً عرضة للهزء ، يشعر بأنه أقل قوة من الآخرين في الباحة الملأى بالأصوات، وبالمنازعات . قد تكون ارتجفت إذ انتابتك فكرة استدعائك إلى السبورة من قبل معلم مستخف . يسعى لأن يجعل في أعين تلاميذ الصف طفلا أبله مضحكاً (محـاضرة في اللقاء العالمي) لجنيف سنة ١٩٥٣ . اليونسكو . الفيغارو ، ١١ أيلول سنة ١٩٥٣ .

٢ ـ وكتب أيضاً يقول : « إذا كنت قادراً على أن تعود فتمر

لمساعدة التلاميذ على أن يستمتعوا بوجودهم بأن نخلق لهم الإطار المنسجم والواضح ، بالاشجار والشجيرات الخضر وأزهار الباحات ، وبالتزيينات والرسوم المعبرة والقوية للدهاليز وبعض الصالات [١] . ولا شك في أنه يوجد عدد من العاطفيين .

ولا شك في أنه يوجد عدد من العاطفيين الاقوياء فيزيولوجياً ونفسياً لا تكون فعاليتهم ضعيفة جداً [٢]

بكل طرقات حياتك فستشعر بالدموع المحرقة على وجنتيك ، عندما كنت في أول حياتك كتلميذ داخلي تنطر إلى لهب الغاز يرسم الظلال المتأرجحة على جدار المضجع (نفس المرجع) .

١ ـ تعليمات م برونو في ١٧ تشرين الثاني سنة ١٩٥١ : المضجع مكان الراحة واستجماع الأفكار يجب أن يكون للاستقبال . وغرفة الطعام هي مكان الاسترخاء والمتعة . الموائد المغطاة بالأغطية والنباتات الخضراء والأزهار.. يا لها من إبداعات هامة بالنسبة للطباع الانفعالية وبصورة خاصة لصغار العاطفيين .

٢ ـ لا نكف عن التكرار بأن التصنيف ليس إلا مخططاً للوصف والدراسة ، ومن الواضح أنه لا تفصل سوى مسافة ضئيلة بين العاطفي ذي الصيغة ٦٤٦ (٦ = E ، A = ٤ ، S = ٦) وبين الجموح المتأمل من الصيغة ٦٦٦ . وكذا تفصل مسافة قصيرة بين هذا العاطفي ٦٤٦ وبين الخامل ٤٤٦ . والفرق قليل بين العاطفي ٨٢٨ والعصبي ٨٢٤ . وهذا يعني أن من المهم أن نكرر ما سبق ذكره من

وهم لا يثيرون أي مشكلة ، إذا كانت الفعاليـــة تمس الحـــد المتوسط للنمـــوذج (E-A-S) أو الجموح المتأمل الذي بينا سهولة تربيته العقلية . ولكننا هنا أمـــام عاطفيين صعبين من وجهـــتي النظر العامـــة والمدرسية . وهؤلاء هم الذين تضاف الفعالية الضعيفـــة لديهم إلى الانفعال المفرط والترجيع البعيد الملحوظ . إن الحساسية الواسعة تولد في كل لحظة مناسبات للانفعال أي لعدم التكيف والقطيعة . إن الترجيع البعيد المحرك يضيف هذه الانفعالات إلى انفعالات البارحة وقبل البارحة . وأخيراً إن القدرة الضعيفة على العمل تمنع جهد التكيف مع الواقع وتحرّم « اهتزاز » الأنا الذي قد يكون ضرورياً لسيطرة المجموع . ويجد التخلف والنوبات العاطفية الطريق مفتوحاً . ولا يقف في وجه هذه المؤثرات سد الفعالية الذي قد يقدم استجابات إيجابية » ولا عقبة الترجيع

أن المهم هو تحليل الفرد ، وليس البطاقة التي نلصقها عليه . وأنهـــا ليست أكثر من علامة احتياطية فظة ، تسهل الحديث دون أن تفسده لأنها تضمر دائماً أن التقدير الواضح لقيمة كل عنصر أمر ضروري ، وأن هذا التقدير هو الذي يوجه التنبؤ والتربية العائلية والمدرسة .

القريب الذي يبدد القلق في رياح الحوادث . يدخل الاضطراب بعمـــق إلى الشعور وينضاف بصـــورة ديناميكية إلى العقد النفسية المكتسبة منـــذ الطفولة وإلى الاهتزازات في تاريخ الشعور ومـــاضيه . وفي النهاية نجد أن عدم التكيف العام والمدرسي يتوضع في نهايتي السلسلة . فاللافعالية تسبب بصورة ايجـــابية التخلف ، وهـــذا بدوره يحيي الاضطراب العاطفي العميق . وشعور الطفل بهـــا يضخم بدوره اللافعالية ويولد له مواضيع عاطفية وتبريرية وتحيط دائرة من الغموض والعجز بالتلميذ وتسجنه في ماضيه وبصورة خاصة تثبته في المرحلة الأمية .

وعلى الرغم من ذلك فإن هذه الحلقة من الإخفاق الشخصي والفشل المدرسي ليست حتمية حتى بالنسبة للطباع المذكورة ، إذا ما اتخذت التربية والتعليم عند شعورهما بالخطر الاحتياطات اللازمة . وتدخل الأولى ضمن اختصاص الطبيب والثانية ضمن نظام اجتماعي أسري وتتعلق الثالثة بالوسط التربوي .

فمن وجهة النظر الأولى يجب أن نعرف أن عـــدم الكفاية العميقة للفعالية هي بصورة منتظمة نتيجة عجز

عذري وقد يكون هذا العجز من أصل جنسي يسبب تأرجح الميل الجنسي الذي يبدو حائراً بين المرحلة الصبيانية وبين مرحلة الرشد . ومن هنا ينتج في آن واحد التثبت على الأم أوعلى الأب وبالتالي نشوء عواطف وانفعالات مبهمة ورضوض ، مع شعور بالنقص تجاه الرفاق في الميدان المدرسي ، وميل الى الانعزال تجاه متطلبات التعليم . ولذا فإن أول ما يجب أن نتصدى له هو العجز الفيزيولوجي وهذا يبين أهمية الفحص الطبي .

ولكن يمكن التعرف على النكوص العاطفي وعدم التكيف المرتبط به، بالمضايقات ذات الأصل الاجتماعي أو العائلي. ومن بين الجميع يشعر هؤلاء التلاميذ بها بصورة أعمق من غيرهم . فهم يتصرفون أحياناً بتمرد عنيف ذي صفة مشتتة ، وفي معظم ، الاحيان بانعزال معمّم يترجم برفض الجهد المدرسي مصحوباً إما بحالة معارضة أو بسلوك كئيب[1] ، أو بكليهما معاً وهو

١ ـ قد يؤدي هذا الحزن لدى الاخفاق المدرسي ، إذا لم يوقفه الجو العائلي ، إلى أسوأ النتائج . وحوادث الانتحار لدى الأطفال كلها تقريباً نتيجة هذا الطبع عندما يصادف صفقة الإخفاق المدرسي

الأغلب [1] ؛ وليس من الضروري أن تكون الفوضى

مقترناً بالقسوة العائلية . ولن نعطي إلا مثالاً مأخوذاً في الطبعة الاول في كانون الثاني سنة ١٩٥٣ :

اكتشف السيد د . وزوجته عند عودتهما إلى المنزل أن ولدهما كلود، وهو في التاسعة عشرة من عمره ، قد انتحر بغاز الإضاءة .كان دفتر علاماته لثلث السنة الأولى سيئاً، وكان ينتسب إلى مدرسة مهنية. كان حساساً جداً وقد رأى شدة انفعال أهله بعلاماته السيئة فقرر الموت . وقد أعلن في رسالة كتبها لأهله أنه لم يشأ أن يكون شخصاً عديم النفع ففضل أن ينهي حياته . وتؤكد ملاحظات متعددة نفس النظرية ونلمح من هنا شدة الانتباه الذي تتطلبه الحياة المدرسية والعائلية لهؤلاء الأطفال أو المراهقين .

١ ـ ذكرنا عدداً من الأمثلة حول هذا المعنى في كتابنا المذكور : « علم الطباع لدى الأطفال والمراهقين » الصفحة ١٤٣ — ١٨٢ . والصفحة ٤٢٨ ـ ٤٣٢ ولنذكر واحدة منها : كان « لوج » ضعيف البنية ، ولم يكن تقدمه كافياً ، كان يبدو منحرف المزاج ، خاضعاً ، كانت عشرته المدرسية سيئة . وكان يعتبر وكأنه تلميذ لا يرجى منه خير . لم يكن عنيفاً ولا مقاتلا ولكن لا يمكن « القبض عليه » كما كان يقول معلموه . كان بارداً وعنيداً وسلبياً ، يصفه سجله المدرسي بأنه تلميذ صعب وسيء وهو دائماً في آخر الصف وقد أسلم نفسه للعادة الجنسية ولاعمال سيئة مختلفة . وقد فحصته المساعدة الاجتماعية ومركز التوجيه المهني ، وتوصلوا بالتدريج إلى أسباب هذا الموقف شبه الفاسد : وسط غير نظيف ، أم وأب مدمنان على الكحول . اختلاط عائلي كامل (سريران للأهل ولخمسة أولاد) .

العائلية خطرة جداً فالمستوى الاقتصادي غير الـكافي ، والفقر، والتمرد أو حزن الأهل تجاه هذا الوضع تكفي أحياناً لتسبب الإخفاق للتلميذ . وكذلك فإن مجرد الشعور البسيط بعدم تفاهم الأهل أو ببرودهم يوحي له بالقنوط الكئيب الذي ينتقـل به إلى المـدرسة . وتستطيع أسباب أقل دراماتيكية أن تعدمه هذا النموذج من الأطفال . ولقد ذكرنا صعوبة تدخل «الأنا» في هذا الطبع إذا كانت الشروط العائلية لا تسهل من سيطرة « الأنا الاعلى » . وإذا كان الطفل في هـذا النموذج محاطاً بالحماية والتدليل فإنه قد يظل مرتبطاً في هذه الميول العاطفية الحنونة ، الانثوية قليلاً لدى الذكور . وقد يتبنى سلوكاً مدرسياً ضعيفاً بدون طاقة ولا اندفاع. ولسنا هنا تجاه عقدة واضحة ومهدمة ولكن الموقف ضعيف ويائس ومعرض للضياع. وتكثر

وببطء أظهر حساسية عميقة مرضوضة ، وكراهية واحتقاراً للأهل وعواطف منقولة إلى المعلمين الذين لم يستطيعو التعرف عليه وفهمه . وقد طبقت « اعادة التربية » بنجاح كامل (خلال سنوات ثلاث) في بيت خاص للاطفال . وباعتبار هذا التلميذ ذكياً فقد توصل الى نتائج مدرسية جيدة . ان هذا التلميذ يعمل حالياً طالباً ميكانيكياً في البحرية .

هذه الحالات لدى نصف الانفعاليين وضعاف الفعالية وذوي الترجيع البعيد المعتدل من الصيغة ٥٢٥ أو الصيغة ٦١٥ مثلاً .

والمدرسة بالذات عندما لا تشعر مسبقاً بضعف هذا الطبع فإنها تثير بدورها عدم التكيف العاطفي أو « التخلف » الذي ينجم عنه . وإليها ترجع المسؤولية الاخيرة فهي إما أن تنقذ كل شيء أو تكون سبباً في ضياعه .

والنموذج العاطفي E - n A - S هو أكثر النماذج حساسية بالنسبة لسوء المعاملة التربوية . فإذا كان الطفل العاطفي عرضة للسخرية أو الاذى أو انه كان يظن نفسه كذلك ، فإنه سرعان ما ينغمر بصورة شبه تامة في الانعزال الصامت الذي تنتثر فيه التمردات الصامتة أو التعارضات التي لا يبين أصلها لاول وهلة . وعلى العكس من ذلك ، إذا كان المعلم متفهماً يشعر العاطفي الصغير بأنه يفهمه ، ويحبه ويساعده ففي وسعنا أن نتخيل أي فرح عميق ومقوٍ يغمر آنذاك نفس هذا التلميذ الذي ضيعه البؤس وعدم الفهم وفوضى الاسرة والجو المدرسي بصورة عامة . يكثر

وجـود هؤلاء الاطفال بين التلاميذ الذين تتراوح أعمـارهم بين السادسة والثامنة والذين كانوا تبعـاً لتقرير (برودومو) ذوي ذكاء سليم حتى بداية ظهور الضعف العقلي . ولم يكونوا يهبطوا هذه الدرجات لو أمكن تخمين، عقـدة الانعزال النفسية التي نسجتها في نفوسهم الصعوبات المدرسية مضافة الى قسوة الحياة . ولا شك في أنه من النافع أن يحيط جميع المعلمين علماً بذلك سواء أكانوا يعلمون العمليات الاربع أو القواعد اللاتينية أو الهندسة . ان فضولهم النفسي وكرمهم قد وجدا هنـا أصل الكثير من الفشل والكثير من الإنقاذ .

ومـا ذكرناه يصح قوله على العاطفيين المفرطين ، سواء أكانوا كذلك بسبب طبيعتهم أو انهم اصبحوا كذلك بتأثير الظروف غير الملائمة ، وعندما يقل عدم ملاءمة تلك الظروف أو عندما تصبح ملائمة ، فإن الطبع يخفف من حدته ويضعف من ميـله للانعزال الحزن أو المعارض . وزيادة على ذلـك فإنه لا يناقض نفسه أبداً .ويكون المعلمون آنذاك تجاه معلمين صعبين وحساسين مستعدين للفشل أو تثبيط الهمة أو الكبت.

وينبغي الانتباه الى كشف هذه الحالات والتأكد من أن كلمة حانية ونظرة بسيطة تكون كافية في أغلب الاحيان لإذابة العقدة التي كانت ستعمق . واذا لم تكن المدرسة أو الكلية بقادرة على ذلك، فإنه يكون من واجب الاسرة . وللوسط العائلي قيمته ، لا لانه يجب التساؤل فيه بدون تميز ، وإنما لانه يمكن التنبؤ بالصعوبة وإبرازها إلى حيز الوجود بفضل الصبر الدقيق حتى تنحل في تسلية سليمة توصل الاشياء إلى قيمتها ، وتحمي من الانطواء المفرط وتزيد من الثقة بالنفس .

وفي وسط الطريق بين المقاومة والكتب نجد العاطفي شبه العصبي . وسنتكلم عن هذا الطبع بشكل مختصر ، ولن نفعل نفس الشيء بالنسبة لجميع الطباع نظراً لضيق المجال وسنقول بعض الكلمات عن ذلك الطبع الخليط ، الذي يكثر وجوده ويتوضع بين العصبي E-nA-S والعاطفي E-nA-S قريباً من أحدهما أو من الآخر . إن العاطفي شبه العصبي طفل ترجيعه البعيد حقيقي وإن يكن غير ملحوظ تماماً (العلامة ٦ مثلاً) وهو يخفف من الصعوبات المدرسية التي يعانيها النموذج الاول أو النموذج الثاني ولكنه

بتخفيفها بجمعها معاً ، ويعطينا فكرة واضحة عن هذا الطبع الملاحظة التي اتى بها أومبردان ورفاقه[1] .

كان (...) من أذكى تـــلاميذ الصف ، وكانت نتائجه في جميع الاختبارات ممتازة . كان سريعاً ودقيقاً، كان الرابع في الرياضيات وعلامته ١٠ على ٢٠، والعشرين في اللاتينية من بين (٢١) طالباً وعـلامته ١ على ٢٠ . وقـد أشار اختبار رورشاخ الى حصار للصفات بفضل عوامل عاطفية عميقة . كان في المدرسة يهتم بكل ما هو جديد ، ولا يلقي بالاً الى المواضيع المتكررة ، فكان ينسحب من الوسط المدرسي وينغمر في أحلام مرضية منظمة . فكان يضع مخططات (زورق . سيارة) ويلعب دور شرلوك هولمز . انهـــا حالة عامة في الارتفاع مشكوك فيهـــا غريبة . كان يبدو سيء التهذيب، عندما يعارضه الآخرون، خبيثاً ، ولكنه سرعان ما ينفعل عندما يؤخذ بالعاطفة . وقد اكتشف الملاحظ أن أصل ضعفه في اللاتينية يرجع الى

---

١ ـ اومبردان ، ن . سواريس . و ن. كانيفه : عدم التكيفين مدرسياً . هرمن . ١٩٣٦ . الجزء الثاني . صفحة ٢٢ – ٢٦ . أخذنا هذه الملاحظة القيمة وكثفناها .

معارضة ضمنية وحية للأب . كان الأب قد أقام في أديرة أخذ الطفل إليها . وكان احد اخوته يستعد ليكون مبشراً . وكانت اللاتينية بالنسبة لهذا الطفل رمز هذه الرسالة الدينية التي يؤكدها أبوه وأخوه ، ولم يكن ليخفي نفوره منها . فكان يضع البنديكتيين والمبشرين واللاتينية في محفظة واحدة وكان يريد أن يصبح طياراً . وفي الواقع ان الأب لم يكن متطلباً ، وكان التمرد مثبتاً على متطلبات الأب ، ولكن الأب كان هو المقصود .

ويبدو تعقيد الطبع بالنسبة للمستوى العصبي في الجاذبية التي تثيرها الجدة ، والنفور الدي يسببه التكرار ، وفي الارتفاع والرغبة الأكيدة في الهروب العاطفي . وبالنسبة للمستوى العاطفي نرى الرغبة في السيطرة والتعارض غير المتمير مع الأب . وتجمع الأحلام بين المستويين (كما نجد لدى العاطفي) وتنظمها بقوة مواضيع هروبية (لاانطوائية) كما هي الحال لدى العصبي .

ولا يكون العلاج المدرسي ممكناً إلا بتصفية عقدة التعارض مع الأب . وهذا قد يكون سهلاً لدى هذا

الشخص نصف الانبساطي ذي الترجيع البعيد المعتدل. كما تشهد على ذلك التفسيرات التي نحصل عليها بسهولة .

٣ — المنهاج التربوي والعائلي للفاعل الجموح

لا بد لنا أولاً من أن نتذكر أن التقاء الانفعالية ذات الترجيع القريب بالفعالية القوية لا يهيء هؤلاء التلاميذ ، كقاعدة عـــامة ، للذكاء النظري . وفي المدرسة الابتدائية تبدو هذه القدرة البسيطة .

ولنتذكر أن تلاميذ غايا[1] الفعالين الجموحين كانوا يبدون استعداداً للمواد الانفعالية (القراءة والمحفوظات والبلاغة والجغرافيا والرسم) . وللمواد التي تتطلب فعالية مباشرة (الرسم ، العمل اليدوي) . كما أبدوا عدم استعداد للمواد النظرية (الهندسة والعـلوم) . وهذه الفروق أكثر وضوحاً في المرحلة الثانوية . وقـد امتحن غريجيه[2] (٣٧٠) تلميذاً في الصفوف النهائية . ووجد ان ١٣٪ من هؤلاء الانفعاليين الجامحين قد نجحوا في الرياضيات (المعدل ٢٧ ٪ ، و٢٣ ٪ في الفلسفة بمعدل

---

١ ـ الكتاب المـذكور : ص ١٥٢ .

٢ ـ الكتاب المذكور : ص ٩٣ .

٣٣ ٪) . ومن الواضح أن ذكاءهم لا يقل عن ذكاء الآخرين ولكنه موجه بالطبع نحو المشخص والوصفي والمباشر . ويجب الانتباه إلى ذلك اثناء توجيه هؤلاء التلاميذ . إن ذكاء هذا النموذج المتمتع بتوتر مرتفع يستطيع بدون شك ان يتلاءم مع الدراسات النظرية . ولكن يجدر بنا أن نتعقل فلا ننكر أن الانبساط الزائد لهذا الطبع وعبادته المطلقة للحاضر وللخطة ، وميله المترابط للعيني وللمادة ، كلها تحدد حقل الذكاء وأنماطه . وهنا نكون تجاه ذكاء تخيلي أو على الأغلب تقني . ويبدو اسلوب الذكاء ثانية وكأنه نتيجة متفقة لتوفره الخاص وللعناصر البنائية في الطبع . ويكون الاختيار المناسب لمواد الدراسة شرطاً للنجاح المدرسي لا يسبب الاستعدادات العملية وإنما لأنه يؤمن للشخصية الرضى والالتحام بالعمل ، ومن ذلك ينشأ استقرار عام ممتاز . وقد أشرنا فيما سبق إلى ميزات التوجيه الفني لهذا الطبع .

وإذا ما توجب على الفاعل الجموح أن يبقى في نطاق التعليم النظري فإن نجاحه يتوقف إلى حد ما على الخير المخصص للتمارين المشخصة . وقد أقاموا أحياناً دراسة

لأساليب النمودج اللاهي اللعوب ، وهي ، بصورة عامة ، تعطي بالنسبة لأكثر من تلميذ قوي إحساساً بضياع الوقت وعدم كفاية مـــا هو جدي . ولكن الصف لا يضم تلاميذاً سريعي التكيف أمثالهم فحسب وإنما قد يطلب كثيرون، من السهل قيادتهم أو تركهم، أن تسهل اهتماماتهم وأن تجدد .

ومن أجلهم تكون ناجعة المنـــاهج التي تستخدم اللعب والمسابقات (الأسئلة ضمن زمر ، مسابقة في الإعراب اللاتيني مع الحذف ، العوائق ، او السحب من الماء) حيث يرضى بسهولة الميـــل الرياضي للفعّالين الجموحين كما يرتوي الميـل الى اللعب لدى العصبيين والأحاجي ، جمل لاتينية صعـــة ، يؤلفها فريق بإشراف المعلم وتطرح على الفريق المقابـل ، استخدام اللاتينية في الكلام ، نصوص أو قطع ترجمـــة لاتينية مأخوذة لا من نصوص مجردة مثـــل النتائج والآثار السعيدة للفلسفة أو واجبات رجال الدولة ، في الصف الخامس .. وإنما مستمدة من قصص حية كأساطير فيدر ، حيث يلتقي جميع الاطفال فرحين بحيوانات لافونتين ، كما يشير الى ذلك كل المعلمين ، او تتبـــع ترجمة نص في الوثائق أو في نصوص أخرى تكمـــله

الخ ...[1] وتناسب التمارين المشخصة في الرياضيات ذوي الترجيع القريب ، وخاصة الانفعاليين منهم ، وبالتالي فهي تناسب الفعال الجموح . تبدأ في الصف السادس الدراسة المباشرة والأولية للحجوم ثم للسطح منظوراً إليه على أنه سطح جامد مشخص الخ ... أو دراسة المضلعات أو السطوح عن طريق تمارين الطي والقص ، والتحقيق بواسطة الميزان.. وتحديد الحجم النوعي بواسطة وزن الشيء مضاعفاً . وفي صفوف الخامس والرابع حيث تتم بصورة مبدئية التهيئة للانتقال من المشخص إلى المجرد ، وتبدو الحاجة إلى التبرير المنطقي والتمييز بين الفرضيات والنتائج والوظيفة المنطقية في مجموعها ، يتفق الجميع على أن هناك ٣٠ ٪ من التلاميذ متمردون غير قادرين على القيام بمثل هذا الانتقال .

ولذلك فإنه من المرغوب فيه أن تستخدم ، في الرياضيات كما في اللاتينية ، الدعوة إلى المشخص وإلى إعادة الاكتشاف والتنقيب . وزيادة على ذلك فإن

---

١ ـ دفاتر تربوية للتعليم الثانوي : ١١ شباط سنة ١٩٥٢ .

تعليم التمارين المشخصة يحد من السرعة المطلقة للفكر ، التي بينت أبحاث سبيرمان أن لا علاقة لها بتوتر الذكاء. وإن هذا التسرع ليس أكثر من تعبير عن عدم الاستقرار الانفعالي[1] . ولن يكون في وسعنا أن نبقي اهتمام التلميذ منفتحاً إلا إذا ربطنا الطفل بدون توقف بصفه بان نحث الاهتمام ونجدده ونشخصه. إن المعرفة الجامدة المغلقة أو التي تبدأ بقطعة مملة لا تجذبه . ولكن المعرفة الفعالية ، المعرفة الممارسة ، إذا استطعنا ان نقول ذلك ، هي التي تسيطر عليه .

وللأسرة دور هام لا بد من أن تقوم به لوقاية هذا الطبع غير المستقر عاطفياً في العمل . وقد ذكرنا أن فيما يتعلق بتوجيهه، يجب أن يتم هذا التوجيه تحت تأثير الارتباط الثلاثي بين ذكاء قليل الكفاية، فيما يخص الاستخدام اللفظي ، التصوري ، ومهارة يدوية ملحوظة هامة . وأخيراً تذوق واضح للمهن الفعالة ، إن لم نقل ذات المغامرات . ولكن يجب أن نعالج بصورة مباشرة عدم الاستقرار الانفعالي ، فنتجنب

---

١ - انظر سبيرمان : قدرات الإنسان . الترجمة الفرنسية ألكان سنة ١٩٣٦ . الفصل العشرون .

المناسبات التي تعذب هـــذا التلميذ ونراقب الدوام المدرسي (فهـــذا التلميذ عرضة لإغراء الهروب من المدرسة على ما يرتبط به من حيل) وأن نسعى للتغلب عليها بلطف على الرغم من ضجيجها بواسطة عمل دائب، في حـــين أنه يود لو يسرع وأن نبحث عن الظروف والوسائط التي تهدئه[1] .

٤ – إصلاح الكسل الواضح والمنفتح لدى الهلامي Amorphe

يقوم النموذجان الهلامي nE - nA - P والخامــل nE - nA - S بتصرفات مدرسية متقاربة النتائج وهي: التخلف العام . وفي دراسات ر. غايا وجــد أن هؤلاء الهلاميين يتوصفون بين صفاف التلاميذ مائة في المائة . وفي توزع القدرات ليس للنموذج الهلامي أيــة قدرة حقيقية إلا في التربية البدنية أحياناً (وهذه نقطة هامة جداً خلافاً لما يبدو في الظاهر) ولا يملك الخاملون أية قدرة إلا في بعض الحالات الفردية الشاذة. وهم يبرزون

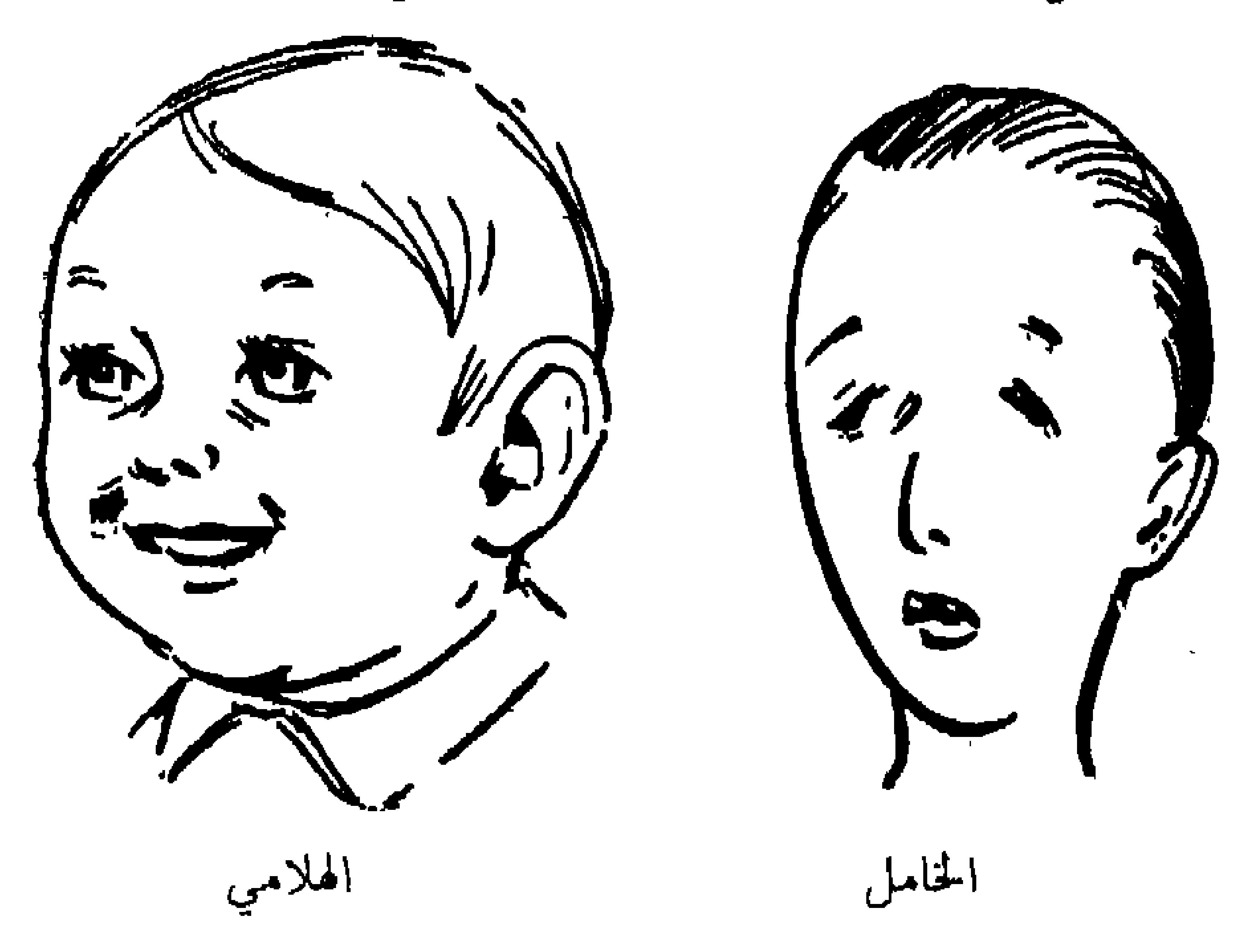
(١) يرتبط المزاج الحاد كما يقول المؤلفون بإفراط في الغدة الدرقية وكذلك فإن سرعة الاستجابات العصبية ترتبط كما هو واضح بدائرة عصبية ، غدية . ويمكن أن يرتأى التدخل الطبي في الحالات الصعبة.

عجزاً كلياً إلا في الرياضيات أحياناً وتلك أيضاً نقطة هامة .

وقـــد توصل غريجيه بنتيجة تجارب أجريت على عـــدد كبير من تلاميذ الصفوف النهائية في المرحلة الثانوية إلى أن الهلاميين والخاملين يتقاسمون النهايـــة الصغرى . ولكن النموذجين مختلفان مـــع ذلك . ولكسلها وعدم اهتمامها أسباب مختلفة . وكذلك فإن تربيتها العائلية والمدرسية يجب أن تختلف تبعاً لذلك .

الهـــلامي في الأسرة وفي المدرسة .— مع هـــذا النموذج من التخلف نكون أمام زمرة اللاانفعالية، وزيادة على ذلك فإننا أمام ترجيع قريب . وهنـــا تبـــدو مرة أخرى ضرورة عـــدم إطلاق الأحكام العامة بصدد التأثيرات التي يتلقاها التلميذ . لا وجود « للتلميذ » وليس هناك إلا « تلاميذ » . إن هـــذا التلميذ مثـــلاً ضعيف الحساسية بالنسبة للانحطاط الاجتماعي ، الاقتصادي والعائـــلي . ضعيف الحساسية إذا كان يمتلك انفعالية ضعيفة وترجيعاً قريباً معـــدلاً (صيغـــة ٣٢٣) ومعدوم الحساسية إذا كانت الانفعالية والترجيع البعيد في أدنى حد (١٢١) . إن المضايقات

من هذا النوع تنزلق على قوقعـة مزدوجة . فإذا كان الشعور بها ضعيفاً من الناحية العاطفية فإنها سرعان ما تذوب في التجديدات السريعة للترجيـع القريب . وإذا



الهلامي   الخامل

كان هذا التلميذ معرضاً للهزء اجتماعياً أو عائلياً ، فإنه يلجأ إلى الهرب . ويعتبر المدرسة مرفأ سهلاً آمناً أكثر مما يعتبرها مجالاً للمقاومة والمعارضة ، ويندر أن يكون الهلامي معارضاً . إنـــه موافق بإفراط . وإذا كان الوسط العائلي بحيث يمنع التوافق فإنه يثأر لنفسه منه في أمن المدرسة أو الكلية .

إن الحاجة إلى الانسجام النفسي تبدو في الهيئـة

الفيزيولوجية وتعكسها وفي لغة المورفوسيكولوجيا يكون الهلامي منبسطاً بشكل تام . وتعارضه في هذه النقطة مع الخامل الذي يبدو في الشكلين التاليين هو تعارض شكلي. وكما أن كل شيء يتم كما لو كان الهلامي يعبر بوجهه الخالي من التجاويف والرونق ، المسطح ، عن خلو استجاباته تجاه الوقائع والكائنات من المعنى. كذلك فانه لا يملك التوتر النفسي الضروري لينعم على حياته بشروع شخصي . إنه معلق بذاته ، بالآخرين ، بالأوضاع وهو لا يشكو من ذلك ، ولا تخطر على باله الشكوى . وهو يتوهم أنه يعيش حياة حقيقية .

ولا يناقضه نموه الفيزيولوجي ـ النفسي الخالي من المشاكل والقصص . إنه نمو مرتاح سعيد ، ولكنه يتجه بسرعة نحو التشحم . تستغرق لديه عادات النظافة بعض الوقت حتى تستقر ، وتتأخر كذلك الخطوات الأولى والكلمات الأولى . ويبدو ميل سلبي يؤكده بحث مستمر عن ذراعي الأم . يصل الهلامي الى مرحلة البلوغ بدون قصص، وتزيد قامته ووزنه زيادة سهلة مع رخاوة في اللحم الأبيض الرخص . ولا بد لنا من أن نرسم جدولاً عاماً يتنوع كما هي الحال من وجهة

النظر النفسية ، تبعاً لحديثنـــا عن الهلامي الحقيقي (الصيغة ١١٢) أو عن هلامي شبه عصبي (صيغة ٣٢٣) أو (٤٢٣) أو أخيراً عن هلامي شبه دموي (صيغة ٢٤٢ مثلاً) .

و سنكتفي بالاشارة إلى أن الهـلامي الحقيقي يمثل بشكل كامل النموذج الجسمي والنفسي الموصوف سابقاً تحت اسم اللمفاوي والذي يتصف بنمو رخو مع عدد من الحوادث وخاصة ما يتعلق منها بالعقبات . إن هذه العلامات والصورة النفسية التي تمثلها تشير الى الصفـة الملائمة لهذا الطبع : انها الكسل وهي لدى الهلاميين الحقيقيين أو شبه العصبيين كسل تام ، كلي . لهؤلاء الأطفال حالة مفضلة إنها الفراغ ، الأيدي الفارغة ، والرأس الفارغة ، والأذرع المتـــأرجحة ، المقعد والكرسي والمنضدة والسرير . هذا كل مـــا يلخص طموحه[1]. كسل يرافق غالباً وخـــاصة لدى شبه

(١) لنلخص الملامح الرئيسية لإحدى مشاهداتنا (انظر علم الطباع ص ٣٢٩) . « لاجي » شاب في الثامنة عشرة والنصف من عمره . وسط تجاري صناعي . من الناحية الفيزيولوجية واهن ، لامبـــالي ، يمارس مع ذلك الرياضة . وجهه كئيب ، مستدير ورخو . خال من التعبير .

العصبيين بميل عظيم إلى الخضوع للمثيرات البسيطـــة الناجمة عن الوسط . ويبرز الكسل بصورة أقل لدى الهلاميين شبه الدمويين الذين هم أكثر فعالية (صيغة ٢٤٢) . يؤدي الهلامي شبه الدموي واجباته بخضوع ولكن بدون اندفاع للعمل المفروض إذا كانت السلطة العائلية أو المدرسية قوية . لا اهتمام ولا بحث ولا قراءة ولا

الذكاء : لم يشأ أن يكمل دراسته بعد أن وصل إلى الصف الثاني . المعادلة العقلية ١٠٩ وهو يحاكم بشكل صحيح ولكن فكره يستبعد كل مجهود .

الطبع : رخو . يتعب قبل أن يبذل الجهد . وسرعان ما يترك العمل. يحلم بالطيران وبالبوليس ولكنه يرى أنها تتضمن أشياء كثيرة ينبغي تعلمها . في حين أنـــه كان بإمكانه أن يحصل على البكالوريا ويخلف أباه في العمل .

اختبار رورشاخ : فقير جداً حتى أنـــه لا يملك الذاتية الضرورية لتأويل بقع الحبر . أناني . تأثر بزمرة من الوجوديين ذوي الشعور المهملة وبنطال الساقان القذر . أراد أن يترك الكلية لأنهـــا لا تعني بالنسبة له شيئاً ولأنه قد شبع منها .

التشخيص : هلامي شبه عصبي (صيغـة ٣٢٢) نموذج من المراهق الفاسد ، المعرض للكثير من أنواع الفساد التي يمكن أن تقيدها وتحد منها سلطة قوية وواضحة .

تقرب . إن درس البارحة يرمى في زوايا النسيان عندما سيتعلم درس الغد . وهو يقف عند حد كونه وسيلة الذاكرة التي لا تعمل إلا يوماً فيوماً . والهلامي شبه الدموي يغير العمل أو يؤجله إلى الغد إما بأن يتراجع أو بأن يخنق تثاؤبه . ولا تؤدي الواجبات المفروضة منذ ثمانية أيام أو خمسة أيام إلا في الساعة الأخيرة . وهذا لا يمنع من الاستعانة بوظيفة زميل أكثر دأباً أو بأب شفوق . ومع ذلك فان هؤلاء الهلاميين شبه الدمويين لا يظهرون الكسل العام للهلامي الحقيقي وإنما يكون كسلهم غير متساوي . فقد يحدث أن يبدوا اهتماماً بأكثر الأشياء أهمية وأكثرها سهولة . ويجد فضولهم الحي باعتبارهم ذوي ترجيع قريب ظرفاً ملائماً في اللغة الفرنسية والجغرافيا واللغات الحية أحياناً . ولكن إذا اهتم تلميذ ما بالرياضيات أو إذا كان يعرف القواعد اللاتينية فاننا يجب ألا نصنفه في هذه الزمرة على وجه الاطلاق.

ليست المسألة مسألة عدم قدرة . فمن الواضح أنه يوجد هلاميون غير أذكياء ولكنهم ليسوا في هذا النموذج أكثر منهم في بقية النماذج. وإذا ما تساوت كل

الظروف فإن التخلف يرجع إلى عدم تحريك الطبع للذكاء الذي يمكن أن يكون ذا قيمة ولكنه يبقى في طور الكمون . ولكن كيف يمكن التغلب على هذا الكسل ؟ يجب أن ندرك أولاً أصله ومنشأه وأن نستبعد حالات الإفراط في الحيوية أو التشحم الوراثي ، التي غالباً ما نصادفها والتي هي من اختصاص الطبيب [١] .

يبدو هذا الأصل في التمييز القوي الذي أتى به بيير جانيه بين القوة النفسية والتوتر النفسي [٢] . إن القوة النفسية هي رأس المال الذي يمتلكه فكر ما . والعمل هو ظاهرة ذات توتر مرتفع . أما الحلم والاضطراب المحرك أو الحشوي فيمكن اعتبارها ظاهرات ذات توتر منخفض . وترتبط بمستوى عقلي

---

(١) قد يكون التدخل الطبي ضرورياً حتى في حالات شتى غير مطلقة تماماً . فالهلامي سمبتاوي وهذا مما يعيد إلى اعتبار الأيغي والإفرازات الـ .. وهذه قد تسمح بتخفيض الأيغي بواسطة نقص الإفرازات الـ... وبالزيادة المرتبطة بها للافرازات الـ...

(٢) ورد هذا التمييز في كتاب منسي لبيير جانيه، ونجد التعبير مجمداً في المحاولة الجديدة في علم النفس لجورج دياس . الفصل الحادي عشر من الجزء الرابع : التوتر النفسي واهتزازاته . وهو مأخوذ عن بيير جانيه .

منخفض جداً . إن هذا التمييز بين القوة والتوتر يفسر الفرق بين الهلامي وبين الخـامل . يتصرف الهلامي بقوة وعلى أساس صحيح ، ويظهر ذلك باندفاعه نحو اللعب أو نحو الاختباء ، ولكن يبدو عاجزاً عن أن يرتفع بقوته إلى المستوى الضروري إذا ما وجد نفسه أمام درس في الرياضيات أو حتى أمام لعب منفرد . ليس النقص في الطاقة الجاهزة وإنمـا في المستوى المنخفض الذي فيه . فالغاية التربوية التي يجب تتبعها واضحة إذن وهي أن نفتش عن الوسائل اللازمة لرفع نقطة صرف الطاقة المهيـأة الجـاهزة . ويكون حذر ويقظة الأسرة والمعلم الشرط الأول الضروري ولكن غير الكافي . فالمعلم لا يترك الهلامي الصغير منزوياً في آخر الصف أو في ظل ركن من أركان الغرفة منتظراً بغبطة موعد انتهاء الدرس وبـدء اللعب . والاسرة تسهر على الوظائف والدروس بوضوح دون أن تخشى أن تجر هذه اليقظة القاسية إذا اقتضى الامر ذلك أو المتساهلة إذا أمكن ذلك إلى المعارضة والانزواء .

إن هذا الانتباه المزدوج يؤمن حركات وأفعـالاً خارجية ولكنه يترك الطبـع العميق بدون فعالية .

والمنهج التربوي شيء مختلف كل الاختلاف عن ذلك ، فالمشكلة هي أن نعيد رفع نقطة التطبيق والاستعمال للقوة الجاهزة المهيـأة ، وأن نوسع نطاقهـا . ولتحقيق ذلـك أسلوبان : الاول هو الكشف اللفظي وهو مفيد دائماً لنبين للفتى الهلامي بدءاً من الثـانية عشرة والرابعة عشرة نقاط ضعفه وأصلها ، وهـذا التنبيه ضروري ولكنه غير كافٍ . فالعلاج الحقيقي هو في التكامل. ان هذه الضرورة واضحة. فهذا التلميذ يتمتع بطاقة معينة ينفقها بصورة سطحية في التسليات الجماعية . وكسله لا يكمن في رفض كل عمل وانمـا في رفض العمل الذاتي المنفرد. ان نقص الفعالية الصحيحة لدى هذا الطفل لا يسمح له بأن يلعب وحده ولا بأن يعمل وحده . وفي مرحلة متوسطة بـين اللعب الجماعي وبين العمل الشخصي نستخدم مرحلة العمل الجماعي . ونحن نملك أدلة قيمـة على جدواه الاكيدة بـدل أخلاقي وعقلي معاً ، دفاتر صحيحة وبطاقات مرسومة بشكل جيد وأبحاث منظمة ، تلك هي أعمال يريـد فيها الهلامي أن يأخذ مكانه كما يأخذه في اللعب[1] .

١ ـ ملخص بحث ل . ل : فرنسوا مفتش عام . عرض فيه النتائج

وهنا يتعلم الطفل معنى الجهد ويذوق اشباعات لم يكن ليحلم بها . وهو ينقل شيئاً من ذلك الاكتشاف الى عمله الشخصي. ومن الطبيعي أن دوام هذا التصعيد ليس مؤكداً فان دفعة من كسل قد تعرضه للخطر . ويجب أن نلح حتى يكتسب التلميذ عادة التثقف والسيطرة على النفس . وفي كل مرة تصبح العودة الى المكان الطبيعي أسهل مما كانت في التحريك الاول . ولنفد من الفرصة ونشر الى أن مدرسي المرحلة الثانوية ينصحون بأسلوب البحث بصورة عامة لأن هذا الاسلوب يؤمن المشاركة الانفعالية للتلميذ في جميع مظاهر الدرس ويدخل الصفة الحقيقية للبحث والدراسة الجماعية الى هذه المشاركة (تعليمات م. برونو المدير العام: تاريخ ٦ تشرين الاول سنة ١٩٥٢ ، انظر التعليم الثانوي، طبعة

التي حصل عليها في صفه عندما كان مدرساً : لقد تبدل هذا الصبي لا من وجهة النظر العقلية وإنما من وجهة النظر الاخلاقية. إنه يعرف أن ما كرر على مسمعه غير صحيح : يا صغيري، لست في الحقيقة أهلاً لأي شيء . في عمل الزمرة أخذ مكانه وقد شعر بحب الذات . لم يشأ أن يخيب ظن رفاقه . رأثبت لنفسه أنه قادر إذا ما أراد أو إذا تلقى التشجيع اللازم ، وأعين ، على أن يقوم بمثل ما يقوم به الآخرون . (البحث التربوي : آذار ـ نيسان سنة ١٩٣٧) .

S. E. V. P. E. N. سنة ١٩٥٤) .

وأخيراً بدون أن نكرر ما سبق أن أوصينا به من أجل التربية العامة بهذا الطبع لنشر الى مدى مساهمة الكشفية[1] اذ انها لعب وعمل في آن واحد ، في هذا التصعيد لمعنى الجهد . وللجهد من وجهة نظر التعاون المدرسي نفس الاثر الحسن[2] .

٥ – علاج الكسل الواهن للنموذج الخامل Apathique

ليس الهلامي واهناً ، فهيئته بل وحماسته في اللعب وعمله بالذات عندما يكون منجذباً اليه ، يثبته . اما الخامل فهو على العكس واهن . فان مظهره المورفولوجي العام وشكل وجهه بصورة خاصة يشير الى ذلك كما يؤكده سلوكه بأكمله. ان كلا من الهلامي

١ ـ انظر كتاب : علم الطباع ، الفصل العاشر .

٢ ـ إن هذا الأثر الطيب مؤكد بالنسبة لجميع الطباع ولكنه أكيد بصورة خاصة لهذا الطبع الهلامي وللخامل . ومن أجلهم يصح القول : إن الوسط الاجتماعي يترك أثره في كل لحظة على الفرد سواء ليضمن بداهته أو ليدفع عنه انحرافات عمله أو مبالغات أنانيته (تعليمات م ـ برونو . في ٧ كانون الثاني سنة ١٩٥٤) .

والخامل كسول ولكن كسلها يختلف بصورة أساسية في أصله وطبيعته . ان كسل الخامل مسجل مدون في تاريخه وفي هيئته الفيزيولوجيــة . ويظن الاطبــاء المورفوسيكولوجيون أن فقر الطفل يرجع الى المزاج أو الى بعض الحوادث والمؤثرات في تاريخــه الشخصي « حوادث جديدة ، موروثــة أو شخصية أساءت معاملة أساس ضعيف المقاومة . انتقال تعيس للعرق . قرابة أبويــة . نقص في التجديــد أو فقر ، أمراض خطيرة في الطفولة الاولى ، تثبيت علاجي طويل الامد يزيــد من طول جسم ضعيف ، وتربية مفرطــة في القسوة وغير سليمة تثبط من الميل الى توسع وانبساط ضعيفين [1] . »

ومهما يكن فالحاصل هو طفل صغير سخيف ضعيف المزاج ، بدون مقاومة . يحيل الزكام الخفيف التهاب قصبات والالم البسيط نوبة احتقان . يشكو فرط الحساسية والزكام والاكزيما والشري ، عندما يكون صغيراً يميل الى الانغلاق على فقره ، والعيش بدون قوة

---

١ ـ في الكتاب المذكور صفحة ١٤١ وما يليها. ومع بعض الحذر في هذا الميدان الذي لم يكتمل اكتشافه ولم يسبر غوره بعد .

وبدون اندفاع ، وبدون سطح . ويصح أن نقول عن هذا الطفل انه واهن بصورة أساسية .

ومن هنا نرى البرود في سلوكه المدرسي ، فالخامل الصغير لا يتمتع بسوى قدرة محدودة ، يسعى ترجيعه القريب الى توسيعها بقدر استطاعته . وهـذا الجهد لا يقوده بعيداً ولكنه يمنح علامـته هذه الشخصية التي تبني في الفراغ مبادئها وميلها الى النظام والمنهج . ولا شك في أن الضعف العام للطاقة يتفـاوت باختـلاف الافراد . فالخامل ذو الصيغـة (٣٤٦) بعيـد عن الخامل ذي الصيغـة (١١٨) الذي قد يلتقي واياه . ان هذا النموذج الاخير من التلاميذ الذي تصل عنده الملامح الى نهاياتهـا القصوى هو الذي يفرض أصعب المشاكل التربوية والتعليمية وأشدها وطأة .

وتساعدنا باحة اللعب على الكشف : فالخامل اما أن ينعزل فيها واما أن يتجول بين جماعات وألعاب دون ان ينغمر في واحدة منها . واذ يقرع الجرس يعود الى الصف مع اللامبالاة عينهـا . ولكن ما فـائدة ذكاء يتركه الطبع بارداً ؟ ان هذا الطبع المجرد من الحساسية والفعالية لا يستطيع الا أن يجعل هذا الذكاء بعيـداً

عن الاستعمال . ومع ذلك فعندما يكون الذكاء حاداً بصورة ضمنية فانه يتوصل الى نتائج محددة في العلوم شديدة التنظيم كالرياضيات مثلاً .

ان نظام الرياضيات وتسلسلها وقوتها الباردة تلبي ميله للمنهج الناجم عن ترجيع بعيد لا يستطيع هنا ، وبصورة عامة، الا أن ينكفىء على نفسه ويصبح آلياً: « اجترار مبتذل وبارد ونمطي ، تتدخل فيه العادات أكثر مما تتدخل فيه المبادىء المنطقية » . ويتفق ر. غايا . و ب. غريجيه حول هذه النقطة. ويلاحظ غايا عند تلاميذه في المدرسة الابتدائية عدم القابلية الكلية لدى الخامل ما عدا الرياضيات أحياناً (ص ١٥٢) . ولم يجد ب. غريجيه موهبة في الرياضيات إلا لدى ٥ ٪ من تلاميذه الأربعين الكبار الخاملين (ص ١٣٦) . فهم أقرب إلى المشخص وأقل شعوراً بالضياع لدى التماسّ معه . هم يجدون هنا أغذية جاهزة ليس من الضروري اختراعها . وكذلك فهم قادرون أحياناً على ترتيب قصته بوضوح مختصر . وكذلك فإنهم يمسكون الكتب والدفاتر والمحافظ بترتيب مرموق . وكأنهم يجدون الانتقام الباهت في

هذه الأعمال التي لا تتطلب جهداً . وبصورة عـــامة فإنهم يشعرون بعجزهم الطبيعي . ويكف الخامل عن القيام بأي عمل تجاه كل ما يتطلب نوعاً من الطاقة ، وصراعاً وجهداً ، وباختصار ، تجـــاه كل شكل مهما كان لهذه الفعالية التي تنقصه .

وقد قدّم م . اومبردان ملاحظة مدرسيـة جيدة عن هذا الطبع الشخص : (تلميذ E عمره اثنتا عشرة سنة وعشرة أشهر) كان الثـاني في اختبـار ترمان مع نسبة ذكائية ١١٩ . وفي اختبار ميـلي كان الحادي عشر مع درجة ٧٩ . وفي اختبار السد كان يعمل ببطء (السرعـة ٣٠) ولكنه كان ينظم عمله جيداً . وكان تركيزه متوسطاً (درجة ٤٥) وكانت ذاكرة الصور لديه ممتازة (درجة ٩٠) وفي الأعمال اليدوية كان يعيقه بطؤه ولكن لم يكن أخرقاً وكان ينظم عمله تنظيماً جيداً .

كان يتردد كثيراً أثناء الفحص العيادي وأثناء اجراء الاختبارات .

وكان في تصرفــه خجولاً متردداً كثير التدقيق يصحح غلطه . كان يجيب بتقطيب جبينه ، ويهـــز

كتفيه ، وبحركات تعب .

(...) كان يبدأ إجاباته بـ«يجوز» ، أكثر أو أقل ، نعم . وغالباً ما كان لا يكمل إجاباته . حالة عامة لكلف . وقد بين اختبار رورشاخ نقصاً كاملاً في الثقة بالنفس . وكانت التأويلات الأكثر بساطة تعطى في لهجة استجواب ، لم يكن قادراً على الخلاص من الشعور بعدم الارتياح الذي يشعر به ، كان يتصرف وكأنه سجين عاجز عن الخروج من سجنه ، عاجزاً عن التصور بإمكان التحرر منه... وبصورة عامة إنه طفل واهن ، سريع التعب ، طائش ، كثير التدقيق ، مجرد من الثقة في النفس . ذكاؤه فوق الوسط . وناضج[1] . ولكن بطأه في العمل غير عادي وهو سريع التعب .

ونستطيع أن نفهم مقدار استعداد هذا التلميذ للتخلف ما لم يتمتع بعناية خاصة من قبل أهله ومعلميه . والعلاج الفيزيولوجي ضروري في معظم الأحيان لمنح هذا الواهن شيئاً من القوة التي تنقصه[2] ، بأن نصلح

---

١ ـ ا . اومبردان : التلاميذ غير المتكيفين مدرسياً ، الجزء الثاني :هرمان سنة ١٩٣٦ . صفحة ٢٩ ـ ٣١ ،

٢ ـ راجع فيما يتعلق بهذه النقطة وبكل المظاهر الطبية لعدم

هـذا العجز العميق غالباً . وعلامات القصور العذري محتملة جداً .

ومن وجهة النظر النفسية والتربوية ، نرى أنـه من العبث اللجوء إلى العقاب وحتى إلى الإرشاد والموعظة.

إذا استطاع المعلم أن يوجه جهوده نحو الانفعالية ذات الترجيع القريب للعصبي ، وأن يضع العاطفي في طريقه بالاعتماد على الحساسية ذات الترجيع البعيد وعلى جِـد العاطفي وشعوره فـإنه يستطيع أن يوسع من ميدان الطاقة الجاهزة والمهيأة لدى الهلامي وان يسمو بهـا .

فالقوة هي التي تنقصه ، وعلينا أن نحيط علماً بهذا الفراغ .

ولكن الخامل يحيا مـع ذلك فهو ينشىء آليات وعادات كثيرة ودائمـة ومتينة بصورة خاصة . وهي الحمى الذي يسمح له بأن يعيش، كما أنها في نفس الوقت القيد الذي يقيده . ويبـدو خطرها في شكلها شبه الآلي ونصف الشعوري ، وهنا تشكل الطبيعة الثانية التي تسمح للطبيعة الحقيقية بأن تختفي أكثر ، إذا مـا

التكيف المدرسي البحث القيم للدكتور جلبرت روبان : الصعوبات المدرسية .P.U.F مجموعة : بايديا Paideïa

تركت لنفسها ، في نوع من الفتور والغياب . وعندها يذهب الطفل إلى المدرسة فيجلس، يخرج كتبه ودفاتره ويكتب ويقرأ ويعاقب ويعود إلى البيت دون أن يكون حاضراً في كل هذه الأعمال . إن المهمة الأولى هي أن نتجنب بأي ثمن اختفاء الطالب خلف الشاشة الواقية للعادات ، إننا ننادي بضرورة اليقظة الدائمة من قبل الأهل والمعلمين تجاه هذا التلميذ . إن على الواحد منهما والآخر أن يتجه إليه ، ليحطم في عاداته أولاً أغلالها الآلية فيسمو بها بهدوء ويجعلها تلمح إمكانية التجدد والاختراع .

إن الهدف الأول والثاني يمكن التوصل إليهما بواسطة تعليم وتربية تبعث الحياة في تصرفات التلميذ . ففي العائلة يتم هذا عن طريق حياة فعّالة ، تنفلت من العادات ، وتترك الطفل في مبادهات تكون مفروضة عليه في بادىء الأمر : فعالية رياضية معينة تنتقل بالتدريج من أنواع الرياضة الفردية والسباحة بصورة خاصة ، السير ، ركوب الدراجة ، التزلج إذا أمكن ذلك إلى أنواع الرياضة الجماعية المعتدلة. وينصح بالمخيمات الكشفية لجميع نماذج التلاميذ لأن كل واحد منهم يجني منها لذة

وفائدة ويجد فيها ما يناسبه . وهي دواء ينصح به للخمود الجسمي والنفسي للخامل .وهو يهتم بها بصورة عامة . ويجد ترجيعه البعيد ما يتعلق به في القـــواعد الكشفية ، بينما يجد فيها حسه الخلقي الذي يتصف بهذا الترجيع البعيد ذاته ، وسيلة نافعة للتقدم والحيوية .

ولكن تصعيد الطبع والسمو به يكون أسهل في الصف إذا استخدم المعلم المناهج الفعّالة وإذا تمكن من معرفة هذا الطبع بصورة خاصة .ويعرف المعلمون الذين جربوا العمل في جماعات أن أفضل وسيلة لجذب هؤلاء الخاملين غير القابلين للإصــلاح والذين تــكلم عنهم آنفــاً ل . فرنسوا والذين لا يتركون كسلهم هو هذا الانحراف والميل، ليس لأن هذا يمس حب الذات لدى التلميذ مهما كان نوعه وإنما لأن هذا العمل الجمــــاعي ينصب على مواضيع مشخصة (ابحاث ، دراسة بيئـــة ، وضع جزازات الخ ...) وهي تثير الانتباه الضعيف لهذا الطبع وفضلاً عن ذلك فإن ضمن فكرة النظام والمنهج التي يطبقها هذا الطبع عادة على أعمال سطحية (إمساك المحفظة ، والدفاتر والكتب والأنظمــة المختلفة) تجد هنا سبلاً أكثر عمقاً إذا تم اكتسابها ضمن برنامج منظم .

إن هذا الدمج الفعّال وهذا التعمق النسبي لا يثير رغبة الخامل كما هو الحال لدى الفعّالين ، ولكنه يجد في ذلك إرضاء غائماً غير واضح، وهو في سلّم هذا الطبع أكثر أنواع الرضى قوة ومتانة. وبكلمة واحدة ، بعد أن ندعم انتباه الخامل بالدعائم الخارجية التي يحتاج إليها ، وبعد أن نكون قد جررناه إلى ما وراء ذاته ، يبقى علينا أن نمنح شعوره وحبه للنظام المناسبات الحية والمشجعة ليطبق عليها ما اكتسبه .

وإذا كنا نستطيع أن نكسب بعض الطباع هذا الانتباه ، فهذا يدل على أننا نجد من بينهم عدداً من الأقوياء والمتوسطين ولو كان هؤلاء قلة . وإذا كان هذا الاكتساب ضرورياً لا يمكن الاستغناء عنه ، فلأنه يقيم هذا الانزلاق التدريجي الذي أشار إليه برودومو .

إن ٣٠ ٪ من التلاميذ الذين أتوا المدرسة وهم قادرين أظهروا عجزاً بعد سنتين أو أربع سنوات أو ست سنوات . وذلك بسبب الحكم المزدوج الخاطىء للمدرسة وللاختبارات . إن هذا العارض مكون حتماً في جزء كبير من الطباع الانفعالية - اللافعّالية كما رأينا . ولكن يوجد فيما بينهم عدد من الهلاميين

اللامبالين ومن الخاملين الذين يتجهون إلى الانعزال الجامد ، وإذا ما تركناهم لأنفسهم فإنهم لا يتقيدون إلا بطريقتهم السطحية الضعيفة .

لم نجد في هذا الفصل ملاحظات تتعلق بالنماذج الانفعالية الفاعلة ذات الترجيع البعيد (أو العاطفية) وبالنماذج اللاانفعالية الفاعلية ذات الترجيع القريب (أو الدموية) ، وبالنماذج اللاانفعالية الفعالة ذات الترجيع البعيد (أو اللمفاوية) . وما ذلك إلا لأن تربية هذه النماذج تحتاج إلى عدد من الاحتياطات جد متواضعة بالنسبة لبقية الطباع. وإن الأطفال من ذوي هذه الطباع لا يكونون أية مشكلة مدرسية جدية . وتتفق كل الدراسات النفسية ـ الطباعية على تصنيفهم بين الأقوياء أو بين المتوسطين . وقد أكدت دراسات غريجيه كما أكدت دراسات غايا بصورة مطلقة ملاحظتنا حول هذا الموضوع . إن ذكاءهم يتمتع ، بوضوح ، بتوتر متغير ، وكذلك نجاحهم . وعلى الأقل فإن طبعهم يحرك قليلاً إذا لزم الأمر ، أو يحرك إلى الحد الأقصى إمكانات ذكائهم . ولن نجد هنا ذكاء كامناً ، إن الطبع يحققه ويجعله واقعياً في كل لحظة .

وتبين النتائج الحاصلة من دراسة هؤلاء التلاميذ ان النجاح المدرسي والإخفاق المدرسي يتعلقان بالطبع ، ولدى بعض الطباع الضعيفة ، يقعان تحت تأثير الوسط أكثر مما يؤثر فيهما الذكاء . وكذلك فإن من الحق أن نقول : إن الكائن الحي وحدة متكاملة ، وأننا لا نحرك ذكاءه إلا بأن نحركه كله .

فهرست

١٩٦٣/١٢/٧٩

André LE GALLE

LES INSUCCES SCOLAIRES

Texte traduit par
Youmn El-AASSAR-IMAM

EDITIONS OUEIDAT
Beyrouth - Paris

التنوير

زدني علما

١ ـ حوار الحضارات.

٢ ـ الميتولوجيا اليونانية.

٣ ـ مبادىء في العلاقات العامة.

٤ ـ الخلدونية.

٥ ـ سوسيولوجيا الأدب

٦ ـ الأسواق الزراعية.

٧ ـ الجمالية الفوضوية

٨ ـ تاريخ الفنون العسكرية

٩ ـ الفكر الفرنسي المعاصر

١٠ ـ الأدب المقارن

١١ ـ الإسلام

١٢ ـ برغسون

١٣ ـ سيكولوجيا الفن

١٤ ـ تأملات ميتافيزيقية

١٥ ـ في الدكتاتورية

١٦ ـ العقد النفسية.

١٧ ـ دستويفسكي.

١٨ ـ نظرية العفو.

١٩ ـ الإنسان ذلك المعلوم.

٢٠ ـ سوسيولوجيا الفن.

٢١ ـ السيمياء.

٢٢ ـ التخلف المدرسي.

٢٣ ـ علم الأديان الفكر الإسلامي.

٢٤ ـ مدخل إلى علم السياسة.

٢٥ ـ نقد المجتمع المعاصر.

٢٦ ـ روسو.

٢٧ ـ الأدب الرمزي.

٢٨ ـ طريقة الر

٢٩ ـ مصير لبنا

٣٠ ـ من ديكار

٣١ ـ الإنطباعيا

٣٢ ـ تاريخ قر

٣٣ ـ باسكال.